

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

HELLEN CRISTINE DA SILVA COSTA

**A GEOGRAFIA NO QUARTO DE DESPEJO:
uma contribuição interdisciplinar para a implementação da Lei 10.639/03**

UBERLÂNDIA – MG
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

HELLEN CRISTINE DA SILVA COSTA

**A GEOGRAFIA NO QUARTO DE DESPEJO:
uma contribuição interdisciplinar para a implementação da Lei 10.639/03**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Linha de Pesquisa: Eixo 3 - Ensino, Métodos e Técnicas em Geografia.

Bolsista: CAPES

Orientadora:
Profa. Dra. Adriany de Ávila Melo Sampaio

UBERLÂNDIA – MG
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C837g
2020

Costa, Hellen Cristine da Silva, 1990-
A geografia no quarto de despejo [recurso eletrônico] : uma
contribuição interdisciplinar para a implementação da Lei 10.639/03 /
Hellen Cristine da Silva Costa. - 2020.

Orientadora: Adriany de Ávila Melo Sampaio.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5517>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

I. Geografia. I. Sampaio, Adriany de Ávila Melo, 1973-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Geografia. III. Título.

CDU:910.1


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H35 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4381/3291-6304 - www.ppgeo.ig.ufu.br - posgeo@ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA - PPGGEO				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado, Número 499, PPGGEO				
Data:	22 de maio de 2020	Hora de início:	09h:00m	Hora de encerramento:	11h:30m
Matrícula do Discente:	Matrícula: 11812GEO008				
Nome do Discente:	HELLEN CRISTINE DA SILVA COSTA				
Título do Trabalho:	GEOGRAFIA NO QUARTO DE DESPEJO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03				
Área de concentração:	GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO				
Linha de pesquisa:	ANÁLISE, PLANEJAMENTO E GESTÃO DOS ESPAÇOS URBANO E RURAL/ENSINO DE GEOGRAFIA				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala [Via Skype], Campus [Via Skype], da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em GEOGRAFIA, assim composta: Professores Doutores: [Marlene Teresinha de Muno Colesanti - IG/UFU](#); [Pedro Barbosa - UFG/GO](#) e [Adriany de Ávila Melo Sampaio IG/UFU](#) orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). [Adriany de Ávila Melo Sampaio](#), apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa. Em Função do COVID-19, todos os membros participaram via Skype.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada com Distinção.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Adriany de Avila Melo Sampaio, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/05/2020, às 11:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marlene Teresinha de Muno Colesanti, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/05/2020, às 11:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Barbosa, Usuário Externo**, em 25/05/2020, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2047479** e o código CRC **2E85F7EA**.

TERMO DE APROVAÇÃO

**A GEOGRAFIA NO QUARTO DE DESPEJO:
uma contribuição interdisciplinar para a implementação da Lei 10.639/03**

HELLEN CRISTINE DA SILVA COSTA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriany de Ávila Melo (Orientadora)
Instituto de Geografia - Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Profa. Dra. Marlene T. de Muno Colesanti – (Examinadora)
Instituto de Geografia - Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Pedro Barbosa – (Examinador)
Universidade Federal de Jataí (UFJ)

Data: ____/____ de 2020

Resultado: _____

UBERLÂNDIA – MG
2020

DEDICATÓRIA

Dedico a todas as mulheres pretas que, assim como Carolina, não desistiram. Dedico aos que acreditam em uma educação que emancipa os pensamentos. Em especial, dedico a minha filha Maria, que me acompanhou todos os dias nessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Mariluce e Aduino, a qual o esforço foi o aporte para os passos que antecedem este momento da minha caminhada.

À minha irmã, Karen, pelo suporte em todas as horas desse processo e por ser sempre meu braço direito.

À minha filha Maria ao meu amigo e companheiro de vida Anderson Neggão, por todo amor desprendido, toda paciência depositada e por terem sido incríveis me acompanhando nos momentos mais intensos dessa jornada.

À parceria concebida por, Rafael Mascarenhas, João Staciarianni, Maurício Policarpo e Iaponan Cardins, pelas dicas compartilhadas durante a escrita do projeto de pesquisa para o processo seletivo e disposição em ensinar o que eu ainda não sabia.

À minha orientadora, Professora Dra. Adriany de Ávila Melo, por me acolher, me direcionar durante grande parte dessa trajetória. Foi uma honra imensa estar, por esse tempo, com uma profissional competente, um ser humano incrível.

Ao meu ex-orientador, Tulio Barbosa, por dar o seu melhor enquanto possível, por todo conhecimento compartilhado, por todas as mensagens de motivação, e por todo tempo que se dispôs em fazer parte desse percurso;

Aos Professores, Dr. Benjamim Xavier e Dra. Nicéia Amauro, por me inspirarem à desconstrução do meu eu racista, por me cativar, através das palavras sábias, sobre a importância da luta contra uma sociedade preconceituosa e por me apresentar as melhores leituras que já pude ter acesso;

À Família Gato Preto, Jhordan, Christian e Alex Sander, pelas discussões produtivas, pelas vivências compartilhadas, pelo amparo e sabedoria dividida;

Aos meus amigos Pedro, Alison, Vinícius e Kamila por terem sido presentes nos momentos de maiores dificuldades e por todas as vezes que dispuseram em me acalmar e aconselhar para o melhor;

Aos Professores Dr. Florisvaldo Paulo Ribeiro Junior e Dr. Roosevelt José Santos, por aceitarem o convite para participar da banca de qualificação e pelas inúmeras e valorosas contribuições, sugestões às quais, sem dúvida, foram essenciais para a concretização deste trabalho;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa. À todos, muito obrigada!

RESUMO

Apenas a partir dos anos 1970, com a democratização do acesso à educação básica, a tendência histórica da exclusão da população negra nos espaços escolares começaria a ser revertida. Após décadas de lutas do povo negro reivindicando acessos à educação formal, outros desafios vieram pela frente. A inserção dos conteúdos relativos à história da cultura afro-brasileira nos currículos escolares é, ainda, um movimento de resistência e insistência. Diante da constatação que a escola estava reproduzindo não apenas valores da cultura ocidental, mas desqualificando os valores culturais africanos, e que esse fato tinha inegável impacto sobre a autoestima e a permanência dos alunos negros nas instituições de ensino, surgiram alguns projetos educacionais com propósitos antidiscriminatórios destinados a atuar sobre o campo dos currículos, dos materiais didáticos e das práticas dos professores. Considerada uma ação afirmativa, a aprovação, em 2003, da Lei 10.639 que intitula a obrigação do ensino da História da Cultura Africana e Afro-brasileira, foi um marco importantíssimo na trajetória de lutas do Movimento Negro Brasileiro. Assim, essa pesquisa surge da necessidade de atender as demandas da referida Lei, as quais repercutem diretamente no ensino das ciências. Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é trabalhar com a Literatura Negra, especificamente com a obra –Quarto de Despejoll, no ensino de Geografia, buscando o distanciamento de teorias que propagam o racismo e ao mesmo tempo aproximando de teorias que descolonizem pensamentos, cooperando, dessa forma, com a agenda afirmativa das questões dos negros e afrodescendentes brasileiros, atendendo as exigências da Lei 10.639/2003. Para isto, esta dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e considerações finais. O primeiro capítulo tem como objetivo trazer, através da rememoração de antigas legislações educacionais brasileiras, o percurso percorrido até a aprovação da Lei 10.639/03. O segundo tem o objetivo instigar uma reflexão teórica sobre o ensino de Geografia levando em consideração as exigências para aplicação da Lei 10.639/2003. O terceiro tem como objetivo principal apresentar uma proposta para a implantação da Lei 10.639/2003, visando a interdisciplinaridade entre duas grandes áreas: Literatura e Geografia. Metodologicamente, esta pesquisa é de caráter bibliográfico. Foram realizados levantamentos bibliográficos sobre o respectivo tema, a leitura detalhada da obra –Quarto de Despejoll, e, por fim, elaborou-se uma relação entre os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o enredo do livro, valorizando e reconhecendo a Literatura Negra como um instrumento pedagógico, para a implementação da Lei 10.639/03 nas aulas de Geografia. Através deste estudo considera-se que o ensino sobre a história da cultura negra precisa ser polemizado e entendido em todos os âmbitos escolares, mas isso requer um posicionamento. Implica a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com a –naturalizaçãoll das diferenças étnico/raciais, pois esta sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial. Dessa forma, concluiu-se que discutir sobre o ensino de Geografia com foco antidiscriminatório, nos possibilita romper padrões pré-determinados, identificar paradigmas que camuflam inúmeros problemas da sociedade e promover mudanças a partir daí.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Práticas Pedagógicas; Geografia; Literatura Negra.

ABSTRACT

Only from the 1970s, with the democratization of access to basic education, the historical trend towards the exclusion of the black population in school spaces would begin to be reversed. After decades of struggles by the black people claiming access to formal education, other challenges have come up. The insertion of content related to the history of Afro-Brazilian culture in school curricula is, still, a movement of resistance and insistence. Given the realization that the school was reproducing not only values of Western culture, but disqualifying African cultural values, and that this fact had an undeniable impact on the self-esteem and permanence of black students in educational institutions, some educational projects with anti-discriminatory purposes emerged designed to act on the field of curricula, teaching materials and teachers' practices. Considered an affirmative action, the approval, in 2003, of Law 10.639 that entails the obligation to teach the History of African and Afro-Brazilian Culture, was an extremely important milestone in the trajectory of struggles of the Brazilian Black Movement. Thus, this research arises from the need to meet the demands of the aforementioned Law, which have a direct impact on science education. In view of this, the general objective of this research is to work with Black Literature, specifically with the work *-Dump Room*, in the teaching of Geography, seeking to distance theories that propagate racism and at the same time approaching theories that decolonize thoughts, thus cooperating with the affirmative agenda of the issues of blacks and Afro-descendants in Brazil, meeting the requirements of Law 10.639 / 2003. For this purpose, this dissertation is organized in three chapters, in addition to the introduction and final considerations. The first chapter aims to bring, through the remembrance of old Brazilian educational legislation, the path taken until the approval of Law 10.639 / 03. The second aims to instigate a theoretical reflection on the teaching of Geography taking into consideration the requirements for the application of Law 10.639 / 2003. The third has as main objective to present a proposal for the implementation of Law 10.639 / 2003, aiming at interdisciplinarity between two great areas: Literature and Geography. Methodologically, this research is bibliographic. Bibliographic surveys were carried out on the respective theme, a detailed reading of the work *-Quarto de Despejo*, and, finally, a relationship was elaborated between the contents of the National Common Curricular Base (BNCC) with the plot of the book, valuing and recognizing Black Literature as a pedagogical tool for the implementation of Law 10.639 / 03 in Geography classes. Through this study it is considered that teaching about the history of black culture needs to be controversial and understood in all school areas, but this requires a position. It implies the construction of pedagogical practices to combat racial discrimination, a break with the *-naturalization* of ethnic / racial differences, as this always slips towards biological racism and ends up reinforcing the myth of racial democracy. Thus, it was concluded that discussing geography teaching with an anti-discriminatory focus, allows us to break pre-determined patterns, identify paradigms that camouflage numerous problems in society and promote changes from there.

Keywords: Affirmative Actions; Pedagogical practices; Geography; Black Literature.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Frantz Fanon (1925-1961).....	23
Figura 2 - Kabengele Munanga (1940)	27
Figura 3 - Petronilha Silva (1962).....	29
Figura 4 - Cabeçalho do primeiro jornal "A Voz da Raça"	43
Figura 5 - Abdias Nascimento (1914-2011).....	46
Figura 6 - Milton Santos (1926-2001).....	72
Figura 7 - Rafael Sanzio Araújo dos Santos (1961).....	74
Figura 8 - Renato Emerson dos Santos	75
Figura 9 - Carolina, Adálio e Ruth na favela de Canindé-SP.....	98
Figura 10 - Carolina em São Paulo dando autógrafos	103

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
FNB	Frente Negra Brasileira
GTAAB	Grupo de Trabalho Para Assuntos Afro-Brasileiros
IPEAFRO	Instituto de Pesquisas Estudos Afro Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Portal do Ministério da Educação
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PVNC	Movimento Pré-Vestibular Para Negros e Carentes

EPIGRAFE

"A mera transmissão de informação não é educação"

Carter G. Woodson

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	19
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS NEGROS A PARTIR DAS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS E O PROTAGONISMO DA LEI 10.639/2003	19
1.1. As legislações	30
1.2. O movimento negro e os avanços na educação	42
1.3. A Lei Federal 10.639/2003	55
CAPÍTULO II	60
GEOGRAFIA, ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	60
2.1. A (desin)formação do professor de Geografia	65
2.2. Qual o sentido de estudar uma Geografia para as relações étnico-raciais?	70
CAPÍTULO III	80
A OBRA “QUARTO DE DESPEJO” E AS POSSIBILIDADES DE CAROLINA MARIA DE JESUS NO ENSINO DE GEOGRAFIA	80
3.1. A Literatura Negra	86
3.2. Carolina Maria de Jesus	96
3.3. A obra: -Quarto de Despejo	100
3.4. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	103
3.5. -Quarto de Despejo e as habilidades da Geografia na BNCC	106
Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental	107
Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental	112
Geografia do 8º ano do Ensino Fundamental	115
Geografia do 9º ano do Ensino Fundamental	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	126

INTRODUÇÃO

A Geografia, como ciência da sociedade e da natureza, constitui um ramo do conhecimento necessário à formação inicial e continuada dos professores das séries iniciais de alfabetização, assim como dos professores das séries mais adiantadas que trabalham com ela como disciplina escolar. Como ciência humana, pesquisa o espaço produzido pelas sociedades humanas, considerando-o como resultado do movimento de uma sociedade em suas contradições e nas relações estabelecidas entre os grupos sociais e a natureza em diversos tempos históricos (POTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 37).

O ensino de Geografia e de outras ciências foi diretamente influenciado pelo processo de colonização¹, pois, visões eurocêntricas interferiram na produção e na reprodução desses conteúdos. Através do racismo² estrutural e institucional a ideia de superioridade do branco europeu se edifica em meio a relações raciais que segregam e desqualificam as populações negras e mestiças³ do Brasil. Essas estratégias se manifestam através de práticas, hábitos, situações e falas embutidas em costumes ou por parte de instituições públicas ou privadas, do Estado e das leis que, de forma direta ou indireta promovem a exclusão ou também o preconceito racial⁴ desses sujeitos. A intenção de persistir com esses paradigmas é mascarada de diversas maneiras na sociedade brasileira.

¹ O colonialismo desenvolveu-se em vários aspectos como o econômico, o político e o cultural, porém esses aspectos diversos funcionam com uma finalidade: legitimar o colonizador. Dessa forma, mesmo após as inúmeras independências, ainda são visíveis –colônias|| reproduzindo modos de ser a partir de algo exterior. Por exemplo, uma das ações efetivas da colonização concerne à reprodução da linguagem colonizadora para que o nativo seja –reconhecido|| como humano: –Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva|| (FANON, 2008, p. 34).

² Racismo - é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2018, p.25). O autor argumenta que o racismo pode ser definido a partir de três concepções. A individualista, pela qual o racismo se apresenta como uma deficiência patológica, decorrente de preconceitos; institucional, pela qual se conferem privilégios e desvantagens a determinados grupos em razão da raça, normalizando estes atos, por meio do poder e da dominação; e estrutural que, diante do modo –norma|| com que o racismo está presente nas relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas, faz com que a responsabilização individual e institucional por atos racista não extirpem a reprodução da desigualdade racial.

³ Mestiço brasileiro, baseando-se nas reflexões de Darcy Ribeiro em *O povo brasileiro*, cap. V, pág. 453, é o indivíduo que como tal se identifica, de cor parda ou não, e que é descendente de mestiço ou de qualquer miscigenação entre índio, branco, preto, amarelo ou outra identidade não-mestiça, que se identifica como distinto destas e etnicamente de qualquer outra e que é, nestes termos, reconhecido pela comunidade da etnia mestiça brasileira (nacional, nativa, unitária, indivisível, originada e constituída durante o processo de formação da Nação brasileira e indissociável e exclusivamente identificada com esta).

⁴ Preconceito racial - é uma opinião que se forma das pessoas por sua etnia ou cultura antes de conhecê-las. É um julgamento apressado e superficial e muito perigoso, pois acaba trazendo muitas situações complicadas e até mesmo violentas.

A visão preconceituosa e estereotipada do negro⁵ e dos afrodescendentes⁶ como indivíduos inferiores, vem perpassando ao longo dos séculos. Visão essa, edificada desde o período colonial e supostamente interrompida pela carta de abolição da escravatura⁷, visto que, não existiu um documento que realmente emancipasse esses cidadãos de todos os prejuízos causados pelo período da escravidão. Na verdade, há uma insistência em embranquecimento dos mesmos, como se ascensão ou a inserção social, estivessem sempre ligados à perspectiva da branquitude.

Foi negado o direito dos negros e negras brasileiras ao ensino de sua história e cultura, fazendo-os nesse percurso parte de um projeto racista, onde os privilégios daqueles que os preteriram se estendem até a contemporaneidade de maneira cruel. As questões sobre as dinâmicas entre negros e brancos marcam profundamente a sociedade brasileira, e existe pressão aos interessados em promover o debate sobre o assunto e, se possível, o reparo de tais acontecimentos.

Visando a reeducação positiva das relações étnico-raciais com foco na superação das práticas discriminatórias e excludentes dos alunos negros/afrodescendentes no espaço escolar, a aprovação da Lei 10.639 remete a esta reflexão. Considerada uma ação afirmativa⁸ no que se refere ao sistema legal, promulgada no ano de 2003, esta lei estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre história e a cultura africana e afro-brasileira nas instituições escolares do Brasil.

Após reivindicações, durante décadas, do Movimento Negro, a aprovação da referida Lei, não cabe tão somente no currículo oficial da rede de ensino do nosso país, mas deve-se estender a vários aspectos. Por se tratar do ensino da História das Culturas Africanas, um assunto inédito nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, raramente estudado por

⁵ A discussão sobre relações raciais no Brasil é permeada por uma diversidade de termos e conceitos. O uso destes, muitas vezes causa discordâncias entre autores, intelectuais e militantes com perspectivas teóricas e ideológicas diferentes (...) negros são denominados aqui as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (GOMES, 2005, p. 39)

⁶ Oficialmente, o termo afrodescendente passou a ser adotado pelo mundo depois da conferência da ONU sobre racismo e xenofobia, realizada em Durban, África do Sul, no ano de 2001. Na atualidade, o termo afrodescendente passou a visualizar um grupo de origem ancestral africana (independente do fenótipo), e com relação à cultura negra, o termo passou a abranger tanto a cultura africana quanto a da diáspora (NUNES, 2017).

⁷ A Lei Áurea (Lei nº 3.353), foi sancionada pela Princesa Isabel, filha de Dom Pedro II, no dia 13 de maio de 1888. A lei concedeu liberdade total aos escravos que ainda existiam no Brasil, um pouco mais de 700 mil, abolindo a escravidão no país. A sanção dessa lei resultou para os escravizados, a liberdade, ainda que sem integração social.

⁸ Ações afirmativas são atos ou medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo estado, espontânea ou compulsoriamente, com os objetivos de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantir a igualdade de oportunidades e tratamento, compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização.

algum brasileiro em sua formação acadêmica, é um lapso que se torna imprescindível preencher. Por isso toda e qualquer iniciativa da sociedade civil e do governo que possam incluir em suas programações, de maneira transversal e interdisciplinar, as informações nessa área, através de seminários, entrevistas, cinema, teatro e outras ações, serão sempre de grande valia para erradicar o desconhecimento desse assunto de grande importância e ignorado pelas autoridades.

Frente ao exposto, identifica-se a indispensabilidade do tema para a Geografia, porque através desta ciência pode-se rever e incorporar leituras de espaço e território que contemplem esta dimensão racial enquanto reguladora de relações sociais. Faz parte do papel dessa ciência mostrar que o continente africano, que faz parte de nossas origens étnicas, históricas e culturais possui aspectos distintos do senso comum. Faz-se responsabilidade da Geografia, também, apresentar um compromisso na execução dessa lei participando das lutas antirracistas, ampliando as reflexões para o rompimento de concepções que sustentam práticas excludentes no cotidiano escolar, ou que camuflam o problema.

Diante disso, para ressignificar, ou seja, dar outro significado além daqueles estabelecidos por visões eurocêntricas, aos estudos das questões teóricas sobre a história da cultura africana e afro-brasileira no ensino de Geografia, escolheu-se como proposta nesta pesquisa, trabalhar com a Literatura no ensino de Geografia, em suas diversas nuances, a presença étnico-racial.

Fundamentando-se nessa perspectiva, a dialogicidade e a interdisciplinaridade, desponta-se como método dessa pesquisa. Opta-se por usar a linguagem literária, mais especificamente a literatura negra, para estabelecer uma conexão entre as transformações do espaço geográfico e os acontecimentos ao longo da história. Através da literatura, reconhecendo-a como uma manifestação muito antiga dos seres humanos que utiliza das palavras para criar arte em diferentes épocas e lugares, não deixando de lado aqueles que usaram dessa linguagem, também, para servir aos seus interesses e estratégias de poder, faz-se uma relação entre a Geografia, História e Letras. A correlação espaço-temporal com o real nos permite uma melhor aproximação com os sujeitos e o espaço.

A preocupação presente é instigar através dessa conexão -Geografia, História e Literatural uma reflexão sobre os conhecimentos já existentes, e a partir daí instigar o acesso a outros conhecimentos com o olhar atento às exigências da Lei 10.639/03. Em razão de que, juntamente com a hierarquia de sistemas econômicos e políticos, e com a predominância de

culturas de raiz eurocêntrica, a persistência de um epistemicídio⁹ tem sido uma das expressões mais evidentes da colonialidade das relações de poder, da reprodução de estereótipos e formas de discriminação. Ou seja, para que essa resignificação aconteça, será necessário fazer um deslocamento ou rompimento epistemológico promovendo, não invalidando o que os estudiosos já trouxeram até aqui, mas atribuindo outros significados ao que está posto através de uma descentralização do olhar.

Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa é de cooperar com a agenda afirmativa das questões socioculturais e socioeducativas dos afrodescendentes brasileiros, atendendo as exigências da Lei 10.639/2003. Para isto, optou-se por trabalhar com a Literatura Negra, especificamente com a obra –Quarto de Despejoll, no ensino de Geografia, buscando o distanciamento de teorias que propagam o racismo e ao mesmo tempo aproximando de teorias que descolonizem pensamentos.

Para que este objetivo seja alcançado, metodologicamente, no primeiro capítulo –A história da educação dos negros a partir das legislações brasileiras e o protagonismo da lei 10.639/2003| de caráter bibliográfico, foi realizado o levantamento sobre a história da educação da população negra, partindo das legislações educacionais brasileiras as quais direcionavam a forma como seriam conduzidos tais acessos. Neste percurso procurou-se evidências de como o preterimento desses sujeitos influenciou diretamente em vários processos socioeconômicos decorrentes da falta de oportunidade de ingresso ao ensino formal dos negros no Brasil. Servindo-se desse trajeto, destaca-se a importância da promulgação da Lei 10.639/03, e os imbricamentos que dificultam sua aplicabilidade.

⁹ A ação do epistemicídio é bem descrita por Boaventura dos Santos como uma ação em paralelo ao genocídio, mas com alcance mais profundo e duradouro: –O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais)| (SANTOS, 1995, p. 328).

Alia-se nesse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (CARNEIRO, 2005) - por Sueli Carneiro – trecho de matéria de 2007 – Espelho com Lazaro Ramos.

No segundo capítulo –Geografia, Ensino e Relações Étnico-Raciais‖ o objetivo foi instigar uma reflexão teórica de como que se dá o ensino de Geografia. Sabendo-se que o mesmo é pautado na reprodução de teorias eurocêntricas e levando em consideração as exigências para aplicação da referida Lei, aqui foram enfatizados alguns pontos que nos possibilitam uma melhor compreensão de como a ciência geográfica pode contribuir para a reeducação das relações étnico-raciais.

A elaboração do mesmo foi realizada a partir, também, de levantamentos bibliográficos que retratam o tema e que nos possibilitem identificar de forma abrangente as inúmeras possibilidades para ensinar sobre a história das culturas africanas e afro-brasileiras nas instituições de ensino.

No terceiro capítulo, –A obra –Quarto De Despejo‖ e as possibilidades de Carolina Maria de Jesus no Ensino de Geografia‖, o objetivo foi apresentar uma proposta que contribuísse para a implantação da Lei no ensino de Geografia. Para isso, foi apresentado o uso da Literatura Negra como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem da ciência geográfica. Como exemplo de aplicabilidade, a obra *Quarto de Despejo: o diário de uma favelada* da autora Carolina Maria de Jesus foi utilizada, sendo apresentada uma relação entre o enredo da obra e as habilidades exigidas pela Base Comum Curricular (BNCC)¹⁰. Nessa perspectiva, evocou-se no ensino de Geografia o compromisso ético que busca contribuir para novas subjetividades e identidades. Por meio da comparação, efetivada de universos múltiplos e plurais na literatura, foram propostas condições para que se estabeleça assim um diálogo entre a memória e o tempo presente, possibilitando a construção de uma totalidade almejada que inclua de forma responsável o ensino das culturas afro-brasileiras e africanas nas aulas de Geografia.

Para destacar a importância dessa pesquisa, justifica-se primeiramente uma relevância científica no qual apresenta um estudo que contribuirá para a temática. A relação cultural, econômica, política e estética na abordagem do problema configura grande contribuição por trazer questões estruturadas no cotidiano de todos, porém ainda ausente de uma merecida reflexão, de fato, crítica e plural. Soma-se uma relevância social, pois o estudo da temática implica em reconhecer, valorizar e promover a história da cultura africana e afrodescendente como premissa de organização social e espacial que parte necessariamente do pluralismo brasileiro, e por constituir-se num elemento reflexivo na formação de cidadãos

¹⁰ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo do Ministério da Educação, aprovada em 2017, para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino infantil e ensino fundamental.

comprometidos com o entendimento mais amplo de sociedade e de suas relações espacializadas, na qual colabora para a promoção da igualdade étnica-racial, para as lutas antirracistas no ensino, e para a valorização da literatura negra como constituição histórica e cultural nacional.

Justifica-se também a relevância pontual e imprescindível para a Geografia, onde a proposta assiste uma deficiência epistemológica no ensino dessa ciência, acrescentando-os a totalidade espacial ao focarem também os elementos étnico-raciais como componentes obrigatórios da formação da própria espacialidade nacional, e por quebrar padrões de ensino, instigando uma educação além da visão eurocêntrica, mas baseada em estudos que contenham aspectos que promovam a importância da História sobre a Cultura da África e dos Afro-brasileiros, sobretudo, a possibilidade de pensar e fazer outras Geografias brasileiras. E por fim este trabalho justifica-se numa relevância pessoal, entendendo a responsabilidade em trabalhar tais temas que possibilita, sobretudo, conduzir um olhar analítico para produções de posicionamentos que pretenderão promover não só mudanças sociais profundas, mas também revisões do modo de abordagem da questão racial nas escolas brasileiras.

Acredita-se que a publicação deste trabalho cumpre um papel importantíssimo no embate epistêmico contemporâneo e político colocando a Geografia, mais próxima daqueles que na sociedade se veem obrigados a uma compreensão mais completa do complexo sistema de dominação a que estamos submetidos e, assim abre-se oportunidade à construção de um espaço mais igualitário, mais justo e democrático para os historicamente excluídos (entenda-se, a população negra e povos indígenas)

CAPÍTULO I
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS NEGROS A PARTIR DAS LEGISLAÇÕES
BRASILEIRAS E O PROTAGONISMO DA LEI 10.639/2003

O objetivo deste capítulo é trazer, através da rememoração de antigas legislações educacionais brasileiras, o percurso percorrido até a aprovação da Lei 10.639/03. Demonstrar, mesmo que de forma resumida, as inúmeras barreiras que foram impostas aos negros ao acesso no ensino formal, é uma forma de reconhecer e valorizar suas lutas e também denunciar as atitudes excludentes dos governantes, das instituições e de todos àqueles que de alguma forma impediram que a educação fosse democrática e inclusiva durante séculos. Relembrar esse percurso é fazer entender a necessidade em ensinar e aprender sobre a história da cultura africana e afro-brasileira. Mesmo que não existisse a obrigatoriedade da Lei, é imprescindível promover esses temas. É de suma importância para uma nação, onde majoritariamente prevalecem os negros, pardos e indígenas, ter acesso ao que de fato lhes interessam, contribuindo para o fortalecimento de suas identidades e autonomia. Diante disso, o protagonismo da Lei 10.639/03 dar-se não somente pela conquista de um povo, mas por todo um ressignificar na história do Brasil.

O ensino sobre a história da cultura dos africanos escravizados antes de serem trazidos para o Brasil foi negligenciado. Pois, por muito tempo, não houve o interesse das elites intelectuais, detentoras do poder cultural, educacional, econômico e político, em resgatar a história desses indivíduos, a não ser pelas disposições de lutas e resistências dos afrodescendentes em reaver a memória de seus antepassados e seus modos de vida.

O que se sabe, é a que imagem desses atores sociais, durante séculos, foi retratada como -inferior em detrimento àqueles que os escravizavam, e essa construção de subjugação fez/faz parte do cotidiano daqueles que os descendem, reforçando assim uma supremacia branca¹¹. Ainda existe, de maneira perversa, a menção do negro como sinônimo de escravo:

¹¹ Supremacia branca é uma forma de racismo centrada na crença (e na promoção desta crença) de que os brancos são superiores a pessoas de outras origens raciais e que, portanto, os brancos devem governar politicamente, economicamente e socialmente os não-brancos. O termo também é tipicamente usado para descrever uma ideologia política que perpetua e mantém a dominação social, política, histórica e ou industrial

O negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. A menção ao primeiro remete-se quase automaticamente à imagem do segundo. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia – especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas (CORREA, 2000, p. 87).

A condição do negro como sujeito foi tolhida violentamente. Na história da diáspora para o Brasil e para o mundo, que os brancos reproduzem, o negro aparece subjugado e quase nunca como àquele que desfruta de posições consideradas de poder e respeito. Quando é percebida a presença de um sujeito negro na literatura, nos livros didáticos, nas músicas, na arte, na mídia e em outros meios, logo, este é –automaticamentell condenado a estereótipos que o remetem às condições de submissão, violência, invisibilidade.

Muitos estudos em boa parte das áreas de conhecimentos em ciências humanas apontam que essa desconstrução das condições das potencialidades humanísticas dos africanos escravizados e seus descendentes foram desenvolvidas pela intelectualidade elitista eurocêntrica e etnocêntrica. Ou seja, a partir dos séculos XVI, XII e VIII, com o surgimento do capitalismo com bases no mercantilismo e expansionismo colonial europeu com a exploração territorial da América e do comércio transatlântico de escravos africanos para aquecimento e enriquecimento econômico, simultaneamente, as teorias racialistas foram surgindo. Essas teorias passaram a atuar como estratégias de categorias de inclusão e exclusão que remetem também a concepções de mundo, impondo conceitos como –raçall, –negroll, –brancoll, etc. (HOFBAUER, 2003) como parte integrante e importante da própria história da hierarquização da divisão de poder e empoderamento das nações europeias no Brasil e no mundo.

No contexto das teorias ditas –racismo científicoll pode-se encontrar uma série de autores europeus que formaram suas teses com bases essas concepções preconceituosas, racistas e discriminatórias. Por exemplo, o antropólogo e médico francês François Bernier (1625-1688), que viajou pelo subcontinente indiano formulou uma tese que existia uma divisão da humanidade não somente pelos espaços geográficos, mas, pelos aspectos exteriores dos corpos. Na sua obra, *“Nouvelle division de la terre par les différentes espèces ou races*

por pessoas brancas (como evidenciado pelas estruturas sociopolíticas históricas e contemporâneas, como o comércio atlântico de escravos, as leis de Jim Crow no Estados Unidos e o apartheid, na África do Sul) (WILDMAN, 1996)

qui l'habitent”, que foi publicado no ano de 1684, o referido autor realizou a primeira tese racista sobre a classificação moderna das distintas raças humanas. Classificação essa, do ponto de vista de uma construção social estabelecendo uma institucionalização de relação social de participantes numa cultura ou sociedade particular, estabelecida pela organização e coerção. Tudo isso, evidentemente, seguindo a lógica de ideia colonizadora que os povos europeus seriam superiores ao restante do mundo, (HOFBAUER, 2003).

Mais tarde, durante o século XVIII, outro francês, naturalista e matemático, Georges-Louis Leclerc (1707-1788), mais conhecido como Conde de Buffon, desenvolveu a tese de degeneração da raça humana. Segundo esse autor, se brancos e negros não pudessem produzir juntamente, haveria duas espécies distintas; o negro estaria para o homem como o asno para o cavalo, ou antes, se o branco fosse homem, o negro não seria mais homem, seria um animal à parte como o macaco... (POLIAKOV, 1974, p. 142)

Consequentemente, no século XIX Jean Louis Rodolphe Agassiz (1807-1873) Zoólogo, geólogo suíço, foi um dos promotores e principais defensores do racismo científico e do criacionismo. Julgou os negros inferiores e considerava a miscigenação um fator de degeneração da humanidade. Na mesma linha de raciocínio, mais uma francês, Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), diplomata, escritor e filósofo, se destacou como um dos mais importantes teóricos do racismo do referido século. Segundo ele, a mistura de raças (miscigenação) era inevitável e levaria a raça humana a graus sempre maiores de degenerescência física e intelectual, SCHWARCZ (1993).

Desse modo, no Brasil e no mundo, estes estereótipos foram ensinados de diversas maneiras, perpassando séculos e solidificando no tempo. Reproduções de comportamentos racistas e discriminatórios fazem parte de todas as estruturas da sociedade brasileira.

Na contramão dessas teorias, no Brasil os estudos das relações étnicas raciais em contraposição ao pensamento de matriz *stricto sensu* eugênicas, apareceram de forma mais sistemáticas nas ciências sociais através dos estudos elaborados pelo controvertido sociólogo pernambucano Gilberto Freyre (1900-1987). Ao contrário de seus antecessores, Freyre aponta outras interpretações, utilizando-se de suas experiências como estudante durante sua estadia nos Estados Unidos de 1917 a 1922: primeiro na Universidade Baylor (Texas) e depois na Universidade de Columbia (Nova York). Na segunda universidade, ele foi aluno do antropólogo de origem alemã Franz Boas (1858-1942), um dos pioneiros a rechaçar o conceito de que seria a raça determinante dos comportamentos sociais, ideias, estas, preconizadas pelo pensamento determinista racial do século XIX e que continuaram

influenciando muitos cientistas sociais no início do século XX. Desse modo, sustentado pela teoria do mestre, de certa forma, Freyre proporciona uma sublevação nas abordagens das averiguações sobre temática racial brasileira. (BARBOSA, 2014)

No seu trabalho *Casa-grande & Senzala* publicado no ano de 1933, o sociólogo imprimiu em sua pesquisa uma visão poderosa e original dos fundamentos da sociedade brasileira. Sua mensagem representou um divisor de águas na evolução cultural do Brasil e contribuiu para que o país encarasse com mais confiança seu papel no mundo moderno. Contrapondo-se às visões racistas de matrizes eurocêntricas e etnocêntricas, produzidas pelo determinismo racial, Freyre proporciona uma leitura positiva da sociedade brasileira naquilo que diz respeito a sua composição inter-racial. (BARBOSA, 2014).

Contudo, posteriormente, o postulado teórico deixado por Freyre a partir dos anos de 1950 passa a ser questionado pelas reflexões e práticas do Movimento Social Negro brasileiro e também por intelectuais do meio acadêmico, pois embora Freyre contraponha as teorias racialistas eurocêntricas etnocêntricas ele acaba gerando uma intencionalidade por ter propagado a ideia de uma relação benevolente entre senhores e escravos no Brasil. Ou seja, uma construção e constituição teórica do *-mito da democracia racial*ll.

No âmbito da academia, o posicionamento contrário à herança deixada por Gilberto Freyre, nos estudos sociológicos da questão racial brasileira, passou a ser construído por Florestan Fernandes baseados em dados empíricos. Encarregado pelo UNESCO para fazer um estudo sobre os negros no Brasil, esse autor, passou a pesquisar a relação raça e classe em São Paulo. Na obra *A Integração dos Negros na Sociedade de Classes*, publicado no ano de 1964, Fernandes abriu caminho para o questionamento da ideia de *-democracia racial*ll, ao atribuir a desigualdade racial a duas heranças perversas do regime escravocrata, que impediram os negros de competir com os imigrantes: o racismo e a incapacidade dos negros de se integrarem à ordem social competitiva. (BARBOSA, 2014).

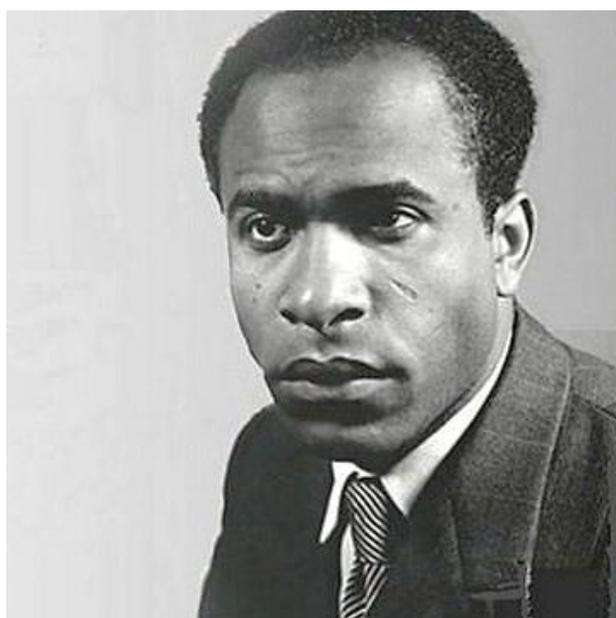
No bojo da contra narrativa eurocêntrica e etnocêntrica, intelectuais negros da diáspora africana como o psiquiatra, filósofo e ensaísta marxista francês da Martinica, de ascendência francesa e africana, Frantz Fanon¹², um importante revolucionário da luta negra, em seu livro *“Condenados da Terra”*, publicado originalmente em 1961, traz de maneira detalhada a violência do colonizador para o colonizado. O autor descreve como o colonizador

¹² Frantz Fanon (1925-1961) foi um psiquiatra e militante político ao lado da Frente de Libertação Nacional da Argélia (FLN), com a qual compartilhava a causa independentista. Martinicano, faz parte do grupo de intelectuais negros na França. Anticolonialista radical, de escrita altamente literária e retórica, contribuiu para aclarar não só a história, mas também reflexões e debates contemporâneos sobre os temas da descolonização e da psicopatologia da colonização.

usa das mais ínfimas ferramentas para torturar o colonizado, perpassando pelo terror psicológico ao destroçamento do corpo. Há na obra inúmeras análises e apontamentos sobre o mundo colonial e suas partes. É ressaltada a linguagem zoológica do colono para o colonizado e sua forma de vida, a forma animalesca que se descreve o indígena, seu cheiro, seus comportamentos, entre outros. O autor também faz críticas de como o discurso do colonizador é exposto como universal, trata-se de uma –afirmação desenfreada de uma singularidade admitida como absolutal (p.30), que desumaniza o colonizado.

Fanon (1968) expressa uma real preocupação em relação a superposição dos valores brancos/ocidentais quando afirmados como solução a uma –incivilidade. Relata que através de inúmeras formas de violências isso foi ganhando adeptos ao longo dos tempos. Disto advém a afirmação do autor da necessidade de expulsar este –estrangeiro (colonizador) do território, suprimindo-o definitivamente.

Figura 1- Frantz Fanon (1925-1961)



Fonte: < <https://www.brasildefato.com.br> >. Acessado em: 2020

As críticas sobre o colonialismo, feitas por Fanon (1968), servem para dar voz àqueles que foram e são oprimidos na ótica imperialista e capitalista que se estendem por diversas sociedades. As doenças psicológicas ou transtornos consequentes da violência do colonizador são decorrentes do desprezo e da violação dos direitos humanos.

Prudente (1988), nesse contexto, faz considerações acerca dos afro-brasileiros escravizados:

Os afrobrasileiros sofreram ininterrupta agressão aos seus direitos de personalidade, direitos inerentes à pessoa. Não se torturou, espancou os negros inconscientemente, mas para anular a personalidade (a aptidão para ser pessoa) e transformar um homem em escravo. Trata-se de direitos que integram o homem, são essenciais à pessoa: vida, liberdade, direito ao nome, à reputação, à honra, à imagem, à criação intelectual, o direito ao próprio corpo, etc. Sem eles a pessoa não existe como tal! (PRUDENTE, 1988, p.137).

A violência comparece nas sociedades desde os tempos primitivos até o presente, porém se manifesta de diferentes maneiras e contextos. A violência gera vários sentimentos que podem ser relativos dependendo da cultura, ou condições em que as mesmas foram demonstradas. A violência aqui, não se reduz apenas a realidade física, mas se estende ao campo psíquico. De qualquer forma que a mesma é praticada, desrespeita os direitos fundamentais do ser humano, onde, este, passa a ser reconhecido apenas como um objeto.

Um homem, nos dois sentidos natural e civil¹³, para constituir-se como cidadão¹⁴, possui direitos e deveres. Mas, além disso, o que também interessa não é só a construção do homem para atender as demandas da sociedade, mas o homem que se difere do animal (SCHELER, 2008). Este ser que se distingue do -bicho é identificado a partir da sua racionalidade, seu discernimento, seu comportamento, sua capacidade de elaborar racionalmente as condições naturais para se conservar em qualquer ambiente natural. O que se percebe a partir dos fatos históricos é que ambas as construções -do homem racional, e o -do homem como cidadão foram suspensas propositalmente e violentamente do alcance das populações negras e seus descendentes. Impediram-lhes de construir uma identidade dando-lhes apenas a opção de serem tratados como escravos. Porém, essa condição não foi empecilho para impedir que os escravizados se organizassem e lutassem contra essa desumanização.

Sabe-se que os escravizados sequestrados e trazidos do continente africano para o Brasil foram vítimas de inúmeras hostilidades, pois, desde o deslocamento de suas terras, suas humanidades foram reduzidas à base de tortura por aqueles que exploravam seus corpos e suas mentes. Estes, que edificaram através da sua força de trabalho a nação brasileira, foram

¹³ Há dois sentidos de *homme* na obra de Rousseau. O primeiro é o homem natural e o segundo, o homem civil. O homem natural, por sua vez, significa o homem primitivo, encontrado num estágio anterior à sociedade e ao plano histórico da humanidade, bem como o homem natural que vive comunitariamente entre seus semelhantes já num estágio avançado de civilidade. A bondade, a sensibilidade e o caráter reto desse espécime fazem dele um homem autêntico por apresentar todas suas potencialidades como indivíduo e todo seu engenho como ser no mundo, real e concreto. O homem civil se desdobra em burguês e cidadão. O burguês é o pseudocidadão, possuidor de privilégios resultantes da dominação sobre o semelhante e da usurpação da propriedade (PAIVA, 2007)

¹⁴ O cidadão é o homem ideal, o ser coletivo, unidade fracionária e fruto do contrato social (ROUSSEAU, 1973, p. 488).

agressivamente forçados a migrar de suas sociedades, de seus países de origem, sofreram para não se deixar dizimar, lidaram com a saudade afastados de suas famílias, conceberam novos modos de vidas para não serem exterminados, e hoje constituem a maior população negra fora do continente africano, cerca de 53% autodeclarados pretos e pardos (IBGE/PNAD, 2013).

É de suma importância destacar que os negros e negras, independentemente dessa situação, promoviam suas fugas, construíam quilombos, aclamavam pelas suas liberdades, revoltavam contra as inúmeras injustiças, não se deixaram dissipar, eliminar. Ao longo dos séculos, em frente a muitas lutas e resistências, constituíram suas identidades, preservaram suas crenças, resgataram as histórias de suas origens, guerrearam por sua liberdade, se preservaram como humanos.

Existiram inúmeras estratégias para subordinar esses povos. Entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, vigoraram em várias partes do globo as teses eugenistas, que defendiam um padrão genético superior para a –raça humana. Tais teses alegavam a ideia de que o homem branco europeu tinha o padrão da melhor saúde, da maior beleza e da maior competência civilizacional em comparação às demais –raças, como a –amarela (asiáticos), a –vermelha (povos indígenas) e a negra (africana).

Nesse período, alguns intelectuais brasileiros incorporaram essas teses e delas derivaram outra: a –tese do branqueamento¹⁵. A defesa do branqueamento, ou do –embranqueamento, tinha como ponto de partida o fato de que, dada a realidade do processo de miscigenação na história brasileira, os descendentes de negros passariam a ficar progressivamente mais brancos a cada geração. Parte dos intelectuais brasileiros da época, especialmente escritores, autoridades políticas, líderes religiosos, médicos e advogados, aderiram a essa tese pois desejavam construir um país à semelhança europeia.

Segundo Kabengele Munanga¹⁶ (2006), uma das principais referências na questão do racismo na sociedade brasileira, nesse contexto do período do branqueamento, criou-se a

¹⁵ O antropólogo e médico carioca João Baptista de Lacerda foi um dos principais expoentes da tese do embranquecimento entre os brasileiros, tendo participado, em 1911, do Congresso Universal das Raças, em Londres. Esse congresso reuniu intelectuais do mundo todo para debater o tema do racismo e da relação das raças com o progresso das civilizações (temas de interesse corrente à época). Baptista levou ao evento o artigo –*Sur les métis au Brésil* (Sobre os mestiços do Brasil, em português), em que defendia o fator da miscigenação como algo positivo, no caso brasileiro, por conta da sobreposição dos traços da raça branca sobre as outras, a negra e a indígena. (Por FERNANDES, sobre –Tese do Branqueamento disponível em: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/tese-branqueamento.htm>> Acesso em: 29-02-2020.)

¹⁶ O professor Dr Kabengele Munanga, antropólogo brasileiro-congolês, é uma das principais referências na questão do racismo na sociedade brasileira. Seus estudos, realizados desde a década de 1970, foram responsáveis por romper a visão eurocêntrica da antropologia, repensar a participação dos negros na história do país e, ainda, consolidar os estudos preparatórios para a Constituição de 1988, no eixo que tange os Direitos Humanos e combate à toda a forma de racismo no Brasil (MILENA, 2019).

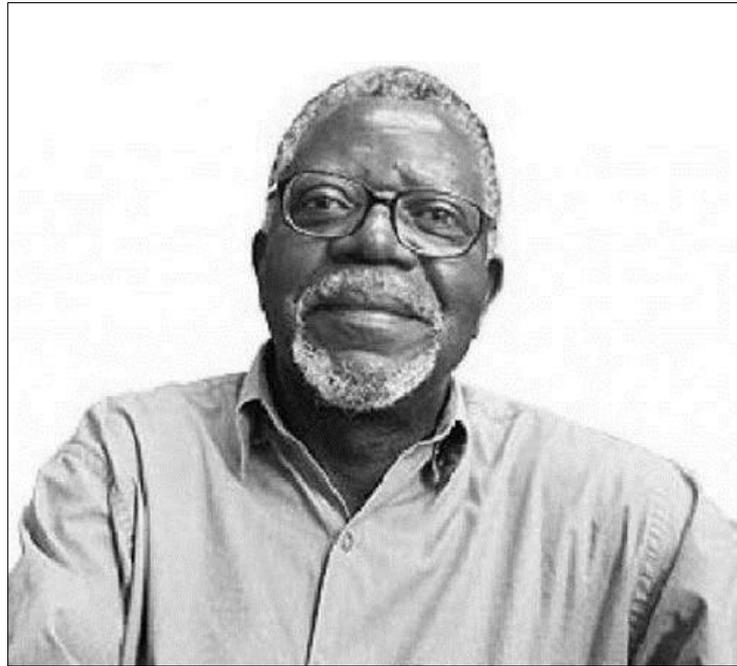
ideologia de superioridade, estereotipando os negros como uma -raça inferior|| onde fica evidente a situação discriminatória:

[...] apesar do processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na negritude e na mestiçagem, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior. (MUNANGA, 2006, p.16)

Neste trecho o autor evidencia as consequências do processo insensibilizador que se instalou nas sociedades. Assim como Fanon (1968), citado acima, que fez as análises de como a violência da mente era uma das facetas usadas para dominar o colonizado, Munanga (2006) vai mais além e retrata como isso repercute durante o passar do tempo no inconsciente dos negros e mestiços. Pois apesar de a estratégia de branquear a população fisicamente não ter tido êxito, tentaram instaurar o branqueamento em suas mentes. Um projeto quase perfeito fez com que milhares de pessoas¹⁷ se distanciassem de suas culturas. Tentaram fazer com que construção de suas identidades pretas e mestiças fossem afetadas, queriam perpetuar no imaginário destes povos que o padrão branco era o que deveria ser alcançado.

¹⁷ Marcado por um cenário de conflitos e protestos pelo fim da escravidão, o século XIX no Brasil foi o único a ter um censo completo da população de escravizados. Os dados deste censo foram disponibilizados pelo Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica da Universidade Federal de Minas Gerais (NPHEd/UFMG) e pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado (Fapemig). O resultado foi o registro de 10 milhões de habitantes, onde a população escrava correspondia a 15,24% desse total (SOUZA, 2013).

Figura 2 - Kabengele Munanga (1940)



Fonte:< <http://simaigualdaderacial.com.br>. 2019>.Acessado em 2020.

Essa forma de suposição de superioridade de cor deu suporte para a difusão de argumentos pretensamente científicos, que justificaram ações políticas de controle sociais exercidas pelas elites dominantes sobre as populações dominadas, negras, mestiças e indígenas. Um dos argumentos utilizados foi corroborado pelo *estudo dos crânios*¹⁸. O médico americano Samuel George Morton, ganhou fama em seu país e na Europa no século XIX disseminando a teoria de que a superioridade racial é comprovada pelo estudo dos crânios. Aqueles de estrutura mais complexa e avançada, um sinal inegável de inteligência e maior capacidade de raciocínio, seriam os caucasianos¹⁹. Esse argumento resistiu por 150 anos. Foi analisado por figuras como Charles Darwin, convenceu abolicionistas e só foi definitivamente desmantelado na década de 1980, embora as manifestações racistas persistam.

O período da escravidão, muitas vezes, é enxergado apenas como um fenômeno infeliz, percebido sob nuances sociológicas ou econômicas, que simplesmente existia no Brasil do século XIX e que foi extinto por meio da Lei 3.353, de 13 de maio de 1888. Entretanto, a questão não é tão simples assim, mesmo após essa lei, o negro e o mestiço em

¹⁸ Para saber mais: "*Estudo de crânios serviu como base à falha ciência do racismo*". Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/historia/estudo-de-cranios-serviu-como-base-falha-ciencia-do-racismo-12370323>> Acesso em> 12-01-2019.

¹⁹ O termo raça caucasiana (também chamado de caucasóide) tem sido usado para denotar o tipo físico geral de algumas ou todas as populações da Europa, Norte da África, Chifre da África, Ásia Ocidental (Oriente Médio), Ásia Central e Sul da Ásia.

sua maioria foram relegados a posições subalternas na sociedade brasileira, e suas práticas culturais criminalizadas.

No processo de construção da nação brasileira ou construção da identidade nacional, a instrução era vista como essencial pelas elites e camadas médias em ascensão, –que entendiam ser a educação do povo necessária para que a nação que conhecia o progresso material pudesse alinhar-se aos ‘países cultos’ (MARTINS, 1990, p. 324).

Os países lidos como cultos, eram aqueles que representavam a civilidade, a modernidade, tais como: Portugal, Alemanha, França entre outros. O Brasil, na época, devido ao altíssimo número de pessoas escravizadas trazidas do continente Africano, tinha sua população constituída majoritariamente por pretos e pardos, os quais não possuíam instrução e isso se tornaria um –problema, pois para constitui-se um –país culto, seria necessário –civilizar essas pessoas.

A ideia fundamentada de modernidade tem um forte componente evolucionista que vê cada lugar no mundo não a partir de si mesmo, mas como se fosse um estágio da evolução da Europa. Assim, sobrevaloriza o tempo, ainda que numa perspectiva unilinear, e ignora o espaço onde mais que um tempo linear convivem diferentes temporalidades, enfim onde habita a simultaneidade (GONÇALVES, 2013 apud SANTOS, 2013, p.10).

A modernidade sempre aparece como o ideal a ser atingido por suas qualidades positivas o que só é possível ignorando-se o seu outro lado que é a colonialidade, enfim, o papel dos povos afro-brasileiros, mestiços e indígenas nessa configuração é de subalternização. A modernidade tenta invisibilizar a colonialidade que lhe é constitutiva.

A constituição da lógica desse sistema eurocêntrico faz com que outros lugares, como a África e América, que não conseguem atingir essa –evolução sejam ignorados. Ao mesmo tempo é esquecido que a história desses continentes é o resultado da subordinação, da exploração, que configuram a considerada –não evolução dos mesmos.

Através do conhecimento adquirido no acesso as escolas, ou seja, acesso às instruções, há uma maior possibilidade de a população negra expressar quem são, de onde vieram, quais são seus projetos entre outros.

Petronilha Silva²⁰(1987), professora e especialista em temas relacionados a identidade negra, afirma que –existe um valor intrínseco na escolarização para a comunidade negra, um

²⁰ Petronilha participa ativamente da produção de conhecimentos e da construção de políticas públicas, com vasta participação em eventos científicos em todo o Brasil, na América Latina, África e Europa. É autora da tese –Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro" defendida em 1987 e digitalizada em abril de 2010. Lançando mão de uma metodologia de pesquisa com base na fenomenologia de Merleau-Ponty,

-refúgio. Refúgio, nesse caso, não é um abrigo, mas um instrumento para fazer conhecido e reconhecido um povo.

Ler e escrever se constituíram em instrumentos de poder, e inúmeras pesquisas em diversos continentes onde se construiu a Diáspora Africana²¹, hoje desconstroem a condição do negro como objeto e exibem sua humanidade. A linguagem escrita, sendo utilizada e dominada pelos escravizados, foi instrumento valiosíssimo para a conquista da liberdade e a construção de uma cidadania. Negar a existência de escravizados letrados é negar a história, é negar a capacidade dos mesmos, é afirmar a intenção de menosprezá-los.

Figura 3 - Petronilha Silva (1962)



Fonte: <<https://grupodeestudostrabalhosexual.wordpress.com>>. Acessado em 2019.

Embora seja mais comum falar sobre a escolarização dos negros após 1888, existem evidências de algumas práticas de ensino nas últimas décadas do período escravista, nos tempos do Império. Esses resgates elucidam a presença e a atuação de intelectuais negros nos primeiros anos da República, que reivindicavam por mudanças, principalmente em relação a população negra ao ensino, como aponta Cruz (2005).

As barreiras construídas através das legislações brasileiras impedindo a inserção da população negra no sistema educacional formal são de maneira oficial, preconceituosas. Rever tais legislações estabelecidas pela Constituição Federal sobre igualdade jurídica nos possibilita verificar suas próprias contradições. Este percurso histórico nos auxilia na

Petronilha buscou, nessa obra, captar a maneira de vivenciar o mundo, isto é de se educar, própria de uma comunidade de negros trabalhadores rurais do Limoeiro/RS.

²¹A diáspora africana é o nome dado a um fenômeno histórico e social caracterizado pela imigração forçada de homens e mulheres do continente africano para outras regiões do mundo. Esse processo foi marcado pelo fluxo de pessoas e culturas através do Oceano Atlântico e pelo encontro e pelas trocas de diversas sociedades e culturas, seja nos navios negreiros ou nos novos contextos que os sujeitos escravizados encontraram fora da África (MORTARI, 2015).

contextualização do surgimento das leis como resultado de um processo de luta por igualdade de direitos na sociedade em geral e especialmente no campo da Educação. Afinal, os direitos que poderiam garantir terra ou educação para estes, foram historicamente negados.

1.1. As legislações

Por volta da primeira metade do século XVI, no Brasil iniciou-se o período da escravidão. Portugueses traziam à força os negros africanos para utilizá-los como mão de obra escrava nos engenhos de açúcar no Nordeste (SKIDMORE, 1998, p. 33)²². Tratados como mercadorias, o transporte dessas pessoas era feito por navios. Em condições subhumanas, muitos não resistiam e morriam no trajeto.

Não existem registros precisos dos primeiros escravos negros que chegaram ao Brasil. A tese mais aceita é a de que em 1538, Jorge Lopes Bixorda, arrendatário de pau-brasil, teria traficado para a Bahia os primeiros escravos africanos. Eles eram capturados nas terras onde viviam na África e trazidos à força para a América, em grandes navios, em condições miseráveis e desumanas. Muitos morriam durante a viagem através do oceano Atlântico, vítimas de doenças, de maus tratos e da fome. Os escravos que sobreviviam à travessia, ao chegar ao Brasil, eram logo separados do seu grupo linguístico e cultural africano e misturados com outros de tribos diversas para que não pudessem se comunicar. Seu papel de agora em diante seria servir de mão-de-obra para seus senhores, fazendo tudo o que lhes ordenassem, sob pena de castigos violentos. Além de terem sido trazidos de sua terra natal, de não terem nenhum direito, os escravos tinham que conviver com a violência e a humilhação em seu dia-a-dia (GARAEIS, 2011).

A escravidão negra²³, como aponta Garais (2011), foi implantada durante o século XVI e se intensificou entre os anos de 1700 e 1822, sobretudo pelo grande crescimento do

²² A escravização africana no Brasil passou a sofrer incentivos da Coroa após 1570 e, assim, segundo o historiador Thomas E. Skidmore, a partir de 1580, chegavam ao nordeste brasileiro pelo menos dois mil escravos africanos por ano. Os escravos eram trazidos ao Brasil em embarcações conhecidas como navios negreiros e em condições extremamente precárias. Era comum que metade dos cativos trazidos morresse durante a viagem em razão dessas más condições.

²³ A chamada "escravidão moderna, ou escravidão negra" começou com o tráfico africano no século XV, por iniciativa dos portugueses (em 1444, estes começaram a adquirir escravos negros no Sudão), com a exploração da costa da África e a colonização das Américas. Os demais impérios coloniais rapidamente aderiram à prática da compra e venda de seres humanos, no célebre "comércio triangular" entre a África (captura de escravos) a América (venda e troca por matéria prima) e a Europa (para a venda das riquezas obtidas e a retomada do empreendimento, em futuras viagens). A escravidão moderna, alicerce da colonização no Novo Mundo e do capitalismo mercantilista, foi um fenômeno absolutamente inédito no mundo conhecido por basear-se na conjunção indispensável de três componentes: no fator racial, mesmo antes que o termo "raça" adquirisse um estatuto supostamente científico, em inícios do século XIX (escravizavam-se os negros africanos e seus descendentes enquanto que, na Antiguidade, a escravidão em geral havia resultado de outros fatores, como o não cumprimento de dívidas ou o resultado de guerras); b - a escravidão era hereditária, seguindo a linha matrilinear; c - a escravidão se dava por toda a vida (mais uma vez diferentemente da escravidão antiga, frequentemente

tráfico negreiro. O comércio de escravizados entre a África e o Brasil tornou-se um negócio muito lucrativo. O sistema mundo moderno colonial implantado, se conformou por meio da discriminação racial. Eis que essa construção se reproduziu em diversas estruturas, configurando em assimétricas relações de poder.

A sociedade escravocrata tentou restringir o controle desta força de trabalho escrava sobre porções de vários territórios brasileiros. A mesma dificultou deste modo a produção de uma territorialidade própria, limitando seus horários e territórios de circulação, coibindo sua organização territorializada ou disciplinando severamente, quando não proibindo expressamente, as tentativas de manutenção de ritos, línguas e costumes próprios de cada etnia.

O Poder Público tentava coibir o controle do território brasileiro pelos escravizados, evitando, assim, criar as condições para atos de rebeldia que, não obstante, nunca cessaram de existir.

Em 1824 a Constituição Imperial (oficialmente denominada Constituição Política do Império do Brasil), outorgada por Dom Pedro I, de cunho liberal, garantia considerável rol de direitos humano-individuais, herdados do ideário liberal revolucionário (1789)²⁴. Vigeu até 1889, permitindo o trabalho escravo.

Esta Constituição Imperial foi a que teve vigência mais longa, de 65 anos e previu educação primária gratuita a todos os cidadãos. Declarava o direito à necessidade de -instruir e civilizar o povo. Isso colocou a frequência à escola, a aprendizagem da leitura, da escrita e das contas, como um aspecto de muita relevância para a edificação de uma nova sociedade.

Como aponta Veiga (2008), três fatores vão influenciar a necessidade do letramento na sociedade imperial brasileira: o discurso da missão civilizadora da escola por parte das elites governantes, as precárias condições das escolas públicas e o alto índice de analfabetismo que, em 1872 chegava a 84% da população, de acordo com os dados apresentados por Schwarcz (2000).

temporária). O apogeu do tráfico negreiro foi atingido no século XVIII, com a crescente demanda de produtos tropicais na Europa. Entre 1781 e 1790, importaram-se mais de 80.000 escravos por ano, estando envolvidos no tráfico: ingleses, franceses, espanhóis, portugueses, holandeses e dinamarqueses. Foi também durante o século XVIII que surgiram coletivamente os primeiros abolicionistas, por motivos religiosos e humanitários (como entre os quakers), intelectuais (por influência do novo pensamento esclarecido do "Século das Luzes") e, sobretudo, porque a partir da Revolução Industrial e de suas fundamentais transformações na produção e no mercado de trabalho, a escravidão tornou-se obsoleta no mundo moderno ou que almejasse a modernização (Disponível em:< <http://www.ufrgs.br/cdrom/depestre/escravidao.htm>>. Acesso em: 12-01-2020.

²⁴ De acordo Laski (1973), o centro criador do pensamento liberal no século XVIII é a França. A Revolução Francesa de 1789 tinha por princípios uma Constituição que destruísse os decretos e privilégios arbitrários, controle do sistema tributário por intermédio de representantes, liberdade civil e política e a emancipação da agricultura e do comércio.

Essa determinação excluía os escravizados do acesso aos estabelecimentos oficiais de ensino, mas possibilitava que a população negra liberta frequentasse essas instituições. Possibilitava porque o intuito da escolarização naquela época, como indica Veiga (2008), era o de homogeneizar os padrões morais e culturais dos grupos intitulados pela elite como destituídos de coesão social brasileira.

Nogueira (2007, p. 14), faz menções a respeito, informando-nos que esses grupos eram compostos por pobres, mestiços e negros, “[...] ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o qual tende a coincidir”. O acesso às instituições de ensino, nesse contexto, contemplava os de pouca ascensão econômica, e essas pessoas eram, em sua maioria, negros e negras. Quando há a iniciativa de usar o espaço escolar para homogeneizar os padrões comportamentais, não deixam evidente o preconceito de raça que se estabelecia através da rejeição sobre a cultura desses povos, mas transparecem a necessidade de civilizá-los para edificar a sociedade que queriam naquele momento.

Os filhos das elites brancas eram educados em outros ambientes, na maior parte das vezes por professores particulares. Almeida (2000, p. 90) menciona as palavras de um historiador, o qual ele não cita o nome, com a seguinte afirmação: “As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade de seus filhos [...]”.

Nesse cenário, a pesquisa de Veiga (2008, p.504) constatou que a escola pública elementar do século XIX foi essencialmente destinada a crianças pobres, negras e mestiças.

Na pesquisa desenvolvida foi possível detectar claramente que a clientela escolar denominada como desfavorecida pertencia à classe pobre de diferentes origens étnicas – brancos, negros e mestiços. Destaca-se que, em geral, houve certa homogeneização no tratamento desse grupo – pobres, negros e mestiços – como inferior, a partir de sua representação como grupo não civilizado. (VEIGA, 2008, p. 506)

O intuito de instruir esses grupos considerados “não civilizados” era de dominá-los. Homogeneizar a educação a ponto que todos estivessem aptos a obedecer, a servir e interiorizar as ideias eurocentristas como o ideal de vida. A finalidade era ensiná-los a não se rebelar ao que estava posto.

O entendimento de “civilização” estava ligado a manter uma determinada “ordem” estabelecida pelos grupos dominantes. Essa ordem repreendia os grupos de fazer reivindicações ou qualquer tipo de movimento em prol de suas próprias convicções. A escola doutrinava-os a pensar, não de maneira crítica ou progressista, mas de maneira com que permanecessem como servis àquela sociedade escravocrata.

Quando a primeira lei nacional sobre instrução pública foi promulgada em 1827, não houve nenhuma citação referente a educação da população negra, pois –em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias (BRASIL, 1827). Não havia menção ao tipo de aluno esperado, a quem as escolas de primeiras letras seriam voltadas ou proibidas.

A partir de 1835, por conta de um Ato Adicional que alterou a carta Constitucional em 1834, marco fundamental e determinante na organização da educação brasileira, algumas províncias estipularam formas de fiscalização nas escolas e estabeleceram a obrigatoriedade de frequência, sendo reguladas por intermédio de punições. Ao longo do século XIX, como aponta Vidal (2003, p.51), as estruturas de poder estatal foram sustentadas gradativamente por intermédio da educação que promoviam, pois afastavam a população negra dos espaços domésticos populares que regia as relações sociais e respectivamente seus valores. O autor aponta: “[...] afastar a escola do recinto doméstico, significava afastá-la também das tradições culturais e políticas baseadas nas quais o espaço doméstico organizava-se e dava-se a ver”. O espaço doméstico pode ser entendido como o espaço que favorecia a expressão de comportamentos advindos da origem africana, ou que remetiam ao fortalecimento da cultura afro-brasileira.

Barros (2005) narra sobre as dificuldades das crianças negras em frequentar e permanecer na escola. O autor destaca a pobreza e a discriminação racial como dois fatores que interferiram diretamente nesse processo de acesso às instituições. Esses relatos estão registrados nos relatórios de professores das escolas primárias do Império, onde se identificou a rejeição dos hábitos e comportamentos dos alunos pobres e principalmente de descendência africana.

É importante destacar que estes registros que remetem ao ingresso do negro liberto na escola, são relacionados a experiências ligadas principalmente às cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, conforme registra Siss (2003) e (Domingues (2007). Dessa forma, não podemos generalizar esses acontecimentos a todo Brasil, pois ainda necessita mais pesquisa.

Em 1835, Minas Gerais estabeleceu que somente as pessoas livres poderiam frequentar as escolas públicas. Em Goiás, a primeira lei sobre instrução, de 23 de junho de 1835, como em Minas, obrigava os pais a dar instrução primária aos meninos, e ressaltava: “*Sómente as pessoas livres podem frequentar as Escolas Publicas, ficando sujeitas aos seus Regulamentos*” (BARROS, 2016). No Espírito Santo, de acordo com os estudos de França (2006, p. 37), –havia uma Lei de 1835 que proibia ensinar a ler, e escrever, ofício, Artes

[sic], a escravos'. Em 1836, no Rio de Janeiro, o governo local queria criar uma escola para crianças órfãs, mas proibiu os escravizados de frequentá-la –mesmo que os senhores pagassem as despesas.

No mesmo ano, o Rio Grande do Norte aprovou os Estatutos para as Primeiras Letras da Província (Resolução nº 27 de 05 de novembro de 1836). Ao tratar das matrículas, determinava: –Os Professores não admitirão em suas aulas alunos, que não sejam livres: as Professoras, porém podem receber escravas; para o fim tão somente de lhes ensinar as prendas domésticas.

Em 1837, a Província de São Pedro do Rio Grande do Sul proibia, explicitamente, –as pessoas que padecem de moléstias contagiosas e –os escravos ou pretos, ainda que sejam livres ou libertos de frequentar as escolas públicas ou privadas – as mesmas medidas foram adotadas pelo Rio de Janeiro, excluindo apenas –pretos. Ainda em 1837, conforme os estudos de Silva (2013, p. 213) a primeira lei provincial de Pernambuco a regulamentar a instrução pública –tornou as escolas públicas exclusivas às pessoas livres em geral.

A exclusão dos escravizados e portadores de doenças contagiosas do acesso à educação, na análise de Fonseca (2002), pode ser entendida sob dois aspectos: –pelo perigo que a instrução, entendida aqui como acesso à leitura e escrita, poderia representar para a estabilidade da sociedade escravista; e, segundo, –pela influência negativa que os escravos poderiam exercer nos estabelecimentos de ensino, já que, estes transformariam essas instituições em centros de proliferação de moléstias que poderiam –contaminar o espaço social. O contato com os escravizados poderia, também, –contaminar as crianças com uma cultura primitiva que remontava à África. O que estava em jogo com essas proibições era que os escravos poderiam –influenciar com seu comportamento a convivência com os brancos e estes, por conseguinte, poderiam assimilá-los.

Embora estivessem explicitadas as proibições formais à escolarização dos escravizados, estudos mais recentes como os de Fonseca (2002/2007) identificam o registro de crianças negras na instrução pública em Minas Gerais, ainda na vigência da monarquia imperial e problematizam esse fato ao sugerir que, por atender a uma clientela negra, mestiça e pobre, a instrução pública foi sendo organizada com precariedade em sua estrutura pedagógica e material. Como não havia um comprometimento social com essa –clientela, e motivados por outros projetos que não eram o de se ensinar para emancipá-los, os moldes os quais a educação foi oferecida eram os de pouco investimento ou nenhum.

No final dos anos 1840, não se encontram menções às condições de alunos. Mas, em 1848, os primeiros estatutos do Colégio Atheneu²⁵ da cidade de Natal-RN negavam a matrícula a: quem não soubesse ler e escrever, doentes com moléstias contagiosas e, finalmente, –Não pode ser matriculado no Atheneu quem não tiver os seguintes requisitos a juízo do Diretor: §1º Ser ingênuo ou liberto. Ou seja, escravizados não poderiam ser matriculados naquela instituição, mas ingênuos e libertos sim. ´

Em setembro de 1850, foi aprovada a lei nº 601 ou Lei de Terras. Esta lei estabelecia o fim da apropriação de terras: nenhuma terra poderia mais ser apropriada através do trabalho, mas apenas por compra do estado. As terras já ocupadas seriam medidas e submetidas a condições de utilização ou, novamente, estariam na mão do estado, que as venderia para quem definisse. Além de impedir que os escravizados obtivessem posse de terras através do trabalho, essa lei previa subsídios do governo à vinda de colonos do exterior para serem contratados no país, desvalorizando ainda mais o trabalho dos negros e negras. Levando em consideração os agravamentos que essa lei trouxe para as condições de vida dos escravizados é importante mencioná-la nesse momento da história, pois a mesma contribuiu para manter a concentração fundiária nas mãos da elite, episódio que marca a realidade brasileira desde então.

Além de impedir que os escravos obtivessem posse de terras através do trabalho, a Lei de Terras previa subsídios do governo à vinda de colonos do exterior para serem contratados no país, desvalorizando ainda mais o trabalho dos negros e negras [...]. Quando a abolição ocorreu, os negros foram abandonados à própria sorte, não concedendo nenhum tipo de reparação, indenização e terras — mesmo que nenhum valor fosse suficiente por vidas inteiras de trabalho forçado e desumano. Não podiam cultivar a terra e não tinham dinheiro para comprá-la diretamente do estado (que, de qualquer forma, possuía o poder de determinar quem seria o dono das terras e certamente os negros não estavam no topo da lista). O que restou para a população negra foi a fuga para as cidades para viver em cortiços, dependentes, vendendo sua mão de obra a salários de fome (LOPES, 2017).

Segundo, Theodoro (2008) a promulgação desse ato legislativo, ao definir a compra como única forma de aquisição de terra, impediu a emergência de um sistema econômico que absorvesse a mão-de-obra livre, pois, ao dificultar o acesso à terra, fez com que o trabalhador livre não tivesse outra alternativa senão permanecer nas fazendas, submetido à grande

²⁵ Instituição fundada em 3 de fevereiro de 1834, pelo então presidente da província Basílio Quaresma Torreão, que também foi o seu primeiro diretor geral, e destinada à então instrução secundária da província potiguar.

propriedade e afastado do processo de participação nos setores dinâmicos da economia, inclusive à educação.

Apesar de não ser mencionada com frequência, existem registros sobre a escola de Pretextato, sendo esta a primeira escola para negros existente no Brasil, que funcionou de 1853 à 1873, situada no Rio de Janeiro. Segundo a historiadora Silva (2002), Pretextato era homem negro que conseguiu alfabetizar-se, e conseguiu, também, participar de um processo licitatório à corte, Eusébio de Queiroz para funcionamento de sua escola, que atendia em média de quinze alunos negros, os quais não possuíam se quer sobrenome. Esses negros que a duras penas conseguiram ingressar nas escolas, eram um grupo restrito de negros livres ou libertos.

No dia 17 de fevereiro de 1854, surgiu o Decreto nº 1.331 conhecido como "Reforma Couto Ferraz"²⁶, que aprovou as medidas de regulamentação do ensino primário e secundário. As escolas primárias e secundárias na Corte tornaram-se gratuitas, mas foi estabelecido que os escravizados não fossem aceitos em nenhum dos níveis das escolas públicas do país, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Este decreto instituía que, no ensino primário, -Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: [...] §3º. Os escravos|. A interdição também era para a instrução secundária: o artigo 85 reiterava: -Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar o Collegio, os indivíduos nas condições do Art. 69|.

Apesar da reputação que ganhou na historiografia, o decreto não é o primeiro a proibir a matrícula de escravizados. Em Alagoas conforme aponta os registros de Santos (2013, p. 67) -os Regulamentos da Instrução Pública Provincial excluía aqueles que eram submetidos ao cativeiro do direito a escolarização, como o de 1853, que declara -não podem frequentar as escolas publicas os que tiverem moléstia contagiosa e escravos|.

No final da década de 1860 até meados de 1879, foram realizadas discussões políticas a cerca da Lei do Ventre Livre, que estabelecia:

Art. 1º. Os filhos da mulher escrava, que nascerem no Império, desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§ 1º Os filhos da mulher escrava ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos.

²⁶ Para saber mais: LIMEIRA, A. M.; SCHUELER, A. F. M. *Ensino Particular E Controle Estatal: A Reforma Couto Ferraz (1854) E A Regulação Das Escolas Privadas Na Corte Imperial*, Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p.48-64, dez.2008.

Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. (Lei nº 2040, de 28/09/1871 Apud BERTÚLIO, 2001, p. 11)

A Lei do Ventre Livre foi aprovada em 1871, estabelecendo a libertação das crianças que nasciam de mulheres escravas. Há diferentes formas de relação desta lei com a educação, entre elas destaca-se a possibilidade dos proprietários das mães entregarem as crianças ao Estado em troca de uma indenização. Nesse caso, a lei determinava que as crianças deveriam ser educadas e instruídas por agentes designados pelo próprio Estado. Pode-se dizer que esta lei é um dos pontos de referência sobre a discussão da educação dos negros no Brasil, pois, durante seu processo de construção e execução, houve um intenso debate que envolveu diversos setores da sociedade, gerando o que pode ser chamado de uma política pública para a educação dos ex-escravos e seus descendentes.

Fonseca (2016) cita que no livro *História da educação brasileira*, de José Antônio Tobias, na edição reeditada em 1986, que reúne informações de outro livro: *A Instrução e as províncias: subsídios para a história da educação (1834-1889)* do historiador Primitivo Moacyr, havia uma fala do presidente da província afirmando sobre a inconveniência de educar no mesmo espaço as crianças libertas pela Lei do Ventre Livre e as demais. Naquela ocasião, o presidente, se referia notoriamente às dificuldades de incorporar as crianças nascidas livres, após a lei de 1871, no sistema educacional:

Prevejo as dificuldades da execução, porém será resultado considerável si, no primeiro ano, pelo menos, mil menores, 500 até 100 deles forem por este meio arrebatados a ignorância: com a sucessão dos tempos é de esperar que este preceito se transforme em costume – Esta medida deve alcançar os libertos e os filhos livres de mulheres escravas, maiores de 7 e menores de 15 anos, nas escolas noturnas, abertas gratuitamente por alguns professores, como já autorizei ao diretor geral da instrução, que no seu relatório lembra a admissão dos mesmos nas aulas diurnas juntamente com meninos livres, o que, por certo, não me parece prudente. É para reear que a admissão de menores escravos nas escolas diurnas afugente dali os menores livres. (MOACYR, 1939, p. 604)

Entende-se a partir desse discurso, que o presidente da província não estava à vontade com a aproximação das crianças libertas com as demais. Na fala do mesmo repercute a preocupação de que os costumes, ou seja, modo de ser dessas crianças pudesse interferir na formação das outras. Como já levantado anteriormente, havia adjetivos que padronizavam os escravizados e posteriormente, seus descendentes como pessoas incivilizadas, isto por conta

de suas heranças culturais que se diferenciavam das de origem europeia. Permitir que esses indivíduos dividissem o mesmo espaço numa instituição, seria admitir a oportunidade dessa –incivilidade‖ ser compartilhada ou ensinada, favorecendo também, conseqüentemente, uma –disseminação‖ do que consideravam ignorância.

Fonseca (2002) cita dados do Relatório do Ministro da Agricultura de 1885, onde relata que 403.827 crianças que estavam sob as condições de serem entregues ou não ao Estado, apenas cento e treze foram apresentadas.

Gonçalves e Silva (2000) alegam que era mais vantajoso para os senhores manter as crianças sob sua tutela, usando o seu trabalho de forma gratuita, sob o pretexto de recompensa pelos gastos tidos com sua criação. Os discursos da época enfatizavam a necessidade de uma educação moral e religiosa, além da formação profissional.

Fonseca (2002) identifica em seu estudo três elementos básicos na educação das crianças nascidas livres, de mães escravas e que frequentavam alguma instituição: a educação para o trabalho; a educação moral de caráter religioso, e a instrução. A educação da criança negra era marcada pela função produtiva, característica herdada do período escravocrata.

Do mesmo modo, a igreja católica sempre foi vista como uma instituição importante no processo de preparação do escravizado para a adaptação à sociedade. A instrução tinha como objetivo disciplinar a população que trazia –os vícios‖ da senzala e da raça. A alienação no processo educacional torna-se a base fundamental da exploração de uma classe sobre a outra na sociedade. Fazer com que aqueles indivíduos não reproduzissem seus modos de vida, seria garantir a reprodução de comportamentos que favorecessem os ideais daqueles que os subjugavam e exploravam.

As crianças negras nascidas livres deveriam ter acesso à educação, no entanto, não deveriam ser inseridas na cultura da leitura e da escrita, pois isso poderia comprometer sua função no processo produtivo das lavouras ou outros ambientes de trabalho. O objetivo da educação, portanto, nessa perspectiva, era contribuir para edificar uma realidade social para o Brasil, na qual os negros eram tidos como indispensáveis de serem adequados às novas relações sociais que começavam a se esboçar. Desse modo, Fonseca (2002, p. 62) afirma: –embora fossem as crianças negras que estivessem em questão e sob o foco da ação e do discurso do governo e dos abolicionistas, não era como crianças que elas eram efetivamente tratadas, mas sim, como trabalhadores negros do futuro‖.

Isso leva o autor a concluir que

(...) as práticas educativas não buscavam uma transformação no status dos negros na sociedade livre, mas sua manutenção na condição que foi tradicionalmente construída ao longo de mais de três séculos de contato entre negros e brancos: deveriam permanecer como a parcela de mão-de-obra do estrato mais baixo do processo produtivo e ter suas influências sociais controladas ou minimizadas para que a população brasileira não sofresse um súbito processo de africanização junto à abolição do trabalho escravo (FONSECA, 2002 p. 142).

Além de não possuírem o direito ao acesso a educação de qualidade ou uma educação que desse base para acenderem socialmente, a população negra foi cerceada em vários outros aspectos, como por exemplo a demonização de suas crenças, a marginalização de suas expressões, a invisibilidade de suas produções intelectuais e outras, destacando aqui fatores que influenciavam diretamente na construção de suas identidades. Quão mais distantes se fizessem da África mais facilmente eram –moldados‖ ao mundo moderno europeizado.

O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e que fossem maiores de quatorze anos. Diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população negra as instituições escolares. Costa (2007), no estudo que realizou sobre as escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte, no período de 1860 a 1889, destaca que essas escolas não foram somente uma experiência episódica, mas uma política educacional criada para:

(...) organizar, e hierarquizar saberes e posições sociais. Na massa dos ditos 'degenerados' ou entre as ditas 'classes perigosas', havia os que podiam ser regenerados e incorporados, ainda que de forma subalterna aos valores da civilização, assim a instrução 'salvava' alguns e fornecia o crivo para repressão de outros. (COSTA, 2007, p. 03)

Entre essas instituições que regulam a dita moral e os costumes da sociedade, como as igrejas, prisões, leis do Estado, quartéis, grupo familiar e outros, se incluem as instituições de ensino. A educação, nesse caso, foi um instrumento de dominação e controle destinado a suprimir ou domesticar os comportamentos divergentes. Esses mecanismos formariam uma espécie de política com poderes de manejar espaço, tempo e registro de informações, tendo como elemento unificador a hierarquia.

Esses mecanismos não soaram necessariamente como opressores, mas estavam a serviço de um projeto de controle. Com base nesse entendimento, podemos dizer que existiram maneiras de organizar a dita civilização. A escola, nesse contexto, foi uma das instituições usadas para formatar o comportamento. Retirou os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, editar aquilo que pensavam.

Ananias (2000) fez destaques sobre as aulas noturnas em Campinas, no final do século XIX, que, para frequentá-las, era necessária a comprovação de uma ocupação profissional. Para a pesquisadora, –trabalhar somente com alunos alocados profissionalmente e prepará-los para a atuação em sociedade parece ser uma tentativa de adequá-los à nova realidade que se instaurava (ANANIAS, 2000, p. 74). Essa concepção reforça a tese da escola como equalizadora das diferenças sociais, num momento em que era necessária uma transição segura do sistema de trabalho.

Nota-se que a destinação para a escola noturna não era somente para adultos, mas também para jovens impedidos de frequentar as escolas diurnas, portanto, o público deveria ser constituído por trabalhadores.

Ademais, Costa (2006) faz a seguinte reflexão:

Tal condição [trabalhadores] pode nos levar a pensar numa preocupação com o disciplinamento dessa mão-de-obra para o trabalho regular, temporalizado, repetitivo, em processo de desenvolvimento nos espaços urbanos. Desenvolvimento este que cria novas exigências para os trabalhadores entre elas, a escolarização que também pode ser compreendida como dispositivo complementar para preencher o chamado tempo livre, como forma de combate aos riscos da chamada –vadiagem (COSTA, 2006, p. 5013).

Observa-se, mais uma vez, que a escola não estaria cumprindo o seu papel, que seria de dar autonomia, instruir ou emancipar os indivíduos. A escolarização encontra-se em um emaranhado social. Ela não consegue se desprender das amarras reprodutoras e estratificadas que a sociedade continua impondo-lhe. Verifica-se que a mesma atua como um instrumento de alienação do trabalhador.

Vadiagem, nesse contexto, pode ser compreendida como tempo ócio – um indivíduo sem ocupação. Mais tarde, por volta de 1940, em plena ditadura do Estado Novo, houve uma lei que criminalizava a Vadiagem. A legislação previa a punição por ociosidade de uma pessoa apta a trabalhar. A –vadiagem vai servir, em muitos casos, como uma espécie de manto para encobrir o abuso de poder da polícia. Alguns estudos lembram que, no passado, a lei da vadiagem foi usada pela polícia como pretexto para prender suspeitos de crimes, principalmente pobres, negros e pessoas sem emprego, muitos dos quais inocentes. Às vezes a pessoa era detida pelo simples fato de não ter prova imediata de trabalho ou por não estar com um documento no bolso. A definição de vadiagem e a sua punição estavam previstas num artigo na Lei de Contravenções Penais, instituída por decreto em 3 de outubro de 1941.

Em 1879, com a Reforma de Leôncio Carvalho do ensino primário e secundário, estabeleceu-se a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos e caiu o veto que

proibia a frequência dos escravizados nas escolas públicas. Nesse período, alguns escravizados frequentaram escolas profissionais promovendo o acesso a escolarização. Esse movimento permitiu que os mesmos, em espaços informais, alfabetizassem outros negros. Segundo Gonçalves e Silva (2000), essa foi uma das formas de acesso do negro ao conhecimento escolar primário antes que a escravidão fosse legalmente extinta.

Em 1911, a Lei Rivadavia Correia, também conhecida como Reforma Rivadávia Correia, refere-se à lei orgânica do ensino superior e do ensino fundamental no Brasil. Foi instituída pelo decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, no governo Hermes da Fonseca, quando o ministro do Interior era Rivadavia Corrêa. Esta Lei implantou a realização de exames admissionais e a cobrança de taxas nas escolas, impossibilitando o ingresso de grandes parcelas da população nas instituições oficiais de ensino como aponta Garcia (2007). Em consequência disso, a possibilidade do negro e pobre ir a escola foi reduzida drasticamente, favorecendo o ingresso e a permanência somente a elite.

Também conhecida como Lei Saraiva-Cotegipe, a Lei dos Sexagenários, aprovada em 1885, previa liberdade aos sujeitos escravizados que tivessem mais de sessenta anos de idade e estabelecia também normas para libertação gradual dos cativos, mediante indenização. O objetivo, como afirma Fausto (2007), era conter os abolicionistas mais radicais. Mesmo assim a lei não atinge sua principal proposta e o movimento abolicionista ganha cada vez mais força no final do século XIX (SCHWARCZ; STARLING, 2015). Os abolicionistas estavam divididos entre moderados e radicais, mas já tomavam as ruas e a imprensa, fazendo circular seus ideais e ganhando adeptos.

O final do século XIX, no Brasil, é marcado pela ebulição em defesa ao abolicionismo, e nesse período já existia uma grande parte da população negra livre. Existia a imprensa negra (que foi assim chamada por denunciar a escravidão e incentivar o abolicionismo) e nascia aí, segundo Fraga e Albuquerque (2009, p. 87-88) a imprensa literária brasileira que passava a contar com a participação de autores negros. Entre esses autores é possível destacar o renomado Machado de Assis.

Após a abolição da escravatura, em 1888, os negros e negras enfrentaram novos desafios diante do novo modelo de sociedade brasileira. Sem moradia, trabalho, estudos, literalmente jogados nas ruas, encontram-se obrigados a vender seu trabalho pela sua sobrevivência, evidenciando as desigualdades sociais nos primeiros momentos da nova configuração Republicana. A escola permaneceu elitista e não possibilitou aos negros e negras

acesso à educação de qualidade, formação acadêmica, forjando assim, para além da exclusão social, um novo modelo de exclusão: o intelectual.

A partir de 1889 surgiram os primeiros grupos do Movimento Negro Brasileiro, considerados formais ou institucionalizados que, ainda sem um projeto ideológico e político mais amplo, eram conhecidos, à época, como movimento associativo dos homens de cor (DOMINGUES, 2007). Intelectuais negros iniciaram sua militância por direitos, em que a educação apareceria sempre como uma pauta prioritária.

1.2. O movimento negro e os avanços na educação

Durante todo o século XX, a população negra intensificou suas reivindicações, através de inúmeros processos, direitos em relação às questões da educação. O Movimento Negro se posicionava politicamente e se mobilizava em torno de questões que eram de interesse nacional, reivindicações de outros grupos organizados na luta por direitos no campo educacional (CURY, 2002). Assumia, como apontam Gonçalves e Silva (2000) e Krauss e Rosa (2010), o papel do Estado, procurando suprir a sua deficiência na promoção da educação escolar da população.

Na década de 1930 surgiram as primeiras organizações negras com reivindicações políticas mais deliberadas (DOMINGUES, 2007). Dentre as associações negras dessa época, a Frente Negra Brasileira (FNB) (1931-1937), criada em 16 de setembro de 1931, na cidade de São Paulo, foi a que teve maior grau de estruturação e atingiu maior número de adeptos (DOMINGUES, 2007). Durante a primeira metade do século XX, a FNB foi a mais destacada entidade negra no Brasil, com um programa preestabelecido de luta, visava conquistar posições para o negro em todos os setores da sociedade brasileira.

Na década de 1930, o movimento negro deu um salto qualitativo, com a fundação, em 1931, em São Paulo, da Frente Negra Brasileira (FNB), considerada a sucessora do Centro Cívico Palmares, de 1926. Estas foram as primeiras organizações negras com reivindicações políticas mais deliberadas. Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Com –delegações – espécie de filiais – e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia), arregimentou milhares de –pessoas de cor –, conseguindo converter o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa. Pelas estimativas de um de seus dirigentes, a FNB chegou a superar os 20 mil associados (DOMINGUES, 2007, p. 106).

O objetivo dessa entidade era promover uma educação política, compreendendo-a como formação cultural e moral, e englobando também a instrução, ou seja, a alfabetização ou

escolarização, com vistas a superar o atraso socioeconômico do negro (RODRIGUES, 2003) e promover a participação dessa população no cenário político e o debate em torno dos temas de seu interesse. A FNB desenvolveu um significativo trabalho socioeducativo e cultural: escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico e, na área da saúde, prestou atendimento médico e odontológico. Havia também cursos de formação política, de artes e ofícios, além de ter sido responsável pela publicação do periódico –A Voz da Raça (1933-1937).

Figura 4 - Cabeçalho do primeiro jornal "A Voz da Raça"



Fonte: <<https://www.geledes.org.br/frente-negra-brasileira-2/>> . Acessado em 2020.

Importante registrar que, além da Frente Negra Brasileira, na década de 1930, outras do gênero surgiram, buscando promover a integração dos afrodescendentes à sociedade de forma mais abrangente, como o –Clube Negro de Cultura Social (1932)²⁷ e a Frente Negra Socialista (1932)²⁸, na cidade de São Paulo/SP; a Sociedade Flor do Abacate²⁹, no Rio de

²⁷ Há 86 anos, em 1º de Julho de 1932, foi fundado o Clube Negro de Cultura Social, em São Paulo. Criado por dissidentes da Frente Negra Brasileira — organização política de cunho conservador e nacionalista —, o Clube exerceu intensa atuação social em prol da comunidade negra brasileira, principalmente por meio da promoção de atividades esportivas e culturais. A entidade também publicou uma revista e um jornal próprios por um breve período, até o seu encerramento pelo Estado Novo getulista, em 1938 (LIMA, 2018).

²⁸ Fundada em 16 de setembro de 1931, no bojo dessa movimentação ideológica da comunidade negra paulista, através dos seus jornais, surge a idéia da formação da Frente Negra Brasileira. Ela constituiu-se em um movimento de caráter nacional, com repercussão internacional. Surgiu da obstinação de negros abnegados, como Francisco Lucrécio, Raul Joviano do Amaral, José Correia Leite e outros (MOURA, 1992).

²⁹ Entre os últimos anos do século XIX e as primeiras décadas do século XX, os moradores do Rio de Janeiro testemunharam um novo fenômeno social: a proliferação, em todos os bairros, de pequenos clubes de dança formados por trabalhadores. Entre eles destaca-se o clube Flor do Abacate, uma sociedade recreativa fundada em 1906 por um grupo de homens e mulheres negras. Longe de reclamar qualquer identidade africana, esta associação promovia bailes e desfiles nos quais a herança cultural africana era mostrada em conjunto com outras lógicas culturais valorizadas como modernas e cosmopolitas. Como consequência, o clube constituiu-se como

Janeiro/RJ, a Legião Negra (1934)³⁰, em Uberlândia/MG, e a Sociedade Henrique Dias (1937)³¹, em Salvador/BA (LEITE, 2017).

No Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, merece destaque a fundação mais antiga do Brasil, ainda, em atividade: trata-se da Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora que foi criada, em 1872, por negros alforriados, um ano após de ter sido assinada a Lei do Ventre Livre (1871).

A Constituição de 1934 tornou a educação escolar obrigatória sem determinar que ela fosse realizada em instituições escolares oficiais (CURY, 2002), e não contendo nenhum conteúdo especificamente relacionado à escolarização de negros. Promulgada em 16 de julho pela Assembleia Nacional Constituinte, foi redigida "para organizar um regime democrático, que assegure à Nação, a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico". Ela foi a que menos durou em toda a História Brasileira: durante apenas três anos, mas vigorou oficialmente apenas um ano (suspensa pela Lei de Segurança Nacional). O cumprimento de seus princípios, porém, nunca ocorreu. Ainda assim, ela institucionalizou a reforma da organização político-social brasileira com a inclusão dos militares, classes médias urbanas e industriais no jogo de poder (ARRUDA; CALDEIRA, 1986).

No início da fase republicana a instrução de negros foi realizada, sobretudo, por meio das escolas criadas pelas próprias associações negras. Aulas públicas oferecidas por instituições religiosas e pelos asilos de órfãos, escolas particulares e escolas de quilombos também contribuíram para esse acesso aos conteúdos escolares. Houve, ainda, a frequência de alunos negros à rede pública de ensino, embora, pela ausência de estatísticas relacionadas a esse pertencimento, não seja possível afirmar a quantidade deles (ARAÚJO, 2007).

Em 1937, foi instituído o Estado Novo. O Ministério da Educação e Saúde passaram a centralizar as decisões do setor educacional. De acordo com Vidal (2003, p. 60) esse órgão buscou -homogeneizar conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares. Pois, até então, a educação nos vários estados brasileiros seguia diretrizes próprias constituídas pelos Departamentos de Instrução Pública para os níveis de ensino primário, profissional e normal.

um modelo de sociedade recreativa que era simultaneamente negra e moderna, a qual seus membros buscaram associar a um perfil nacional. (PEREIRA, 2018).

³⁰ Entre julho e outubro de 1932, milhares de paulistas lutaram contra a ditadura de Getúlio Vargas, instituída dois anos antes. Entre os objetivos dos revoltosos estavam a promulgação de uma nova Constituição e a deposição de Vargas. A brava atuação de uma legião formada, a princípio, por três batalhões voluntários compostos exclusivamente de afrodescendentes, ficou conhecida na história como: "A Legião Negra" (MARIA, 2011)

³¹ Movimento negro organizado durante a República (1889-2000).

A escola era vista, segundo Duarte (2000), como espaço onde se faria a modelagem de um cidadão padronizado, ordeiro, disciplinado, que colaboraria para a regeneração e higienização das famílias e de seus hábitos, considerados inadequados à coesão social, à obediência a um órgão central, à segurança nacional, e ao fortalecimento da pátria.

Por conta do Decreto-lei n. 37, de 2 de dezembro de 1937 que dissolvia todos os partidos políticos e proibia a criação de novos, parte do movimento negro que tinha atividades associadas com algum caráter político foi inibida. E somente no final do Estado Novo que os movimentos sociais negros começaram a retomar sua atuação, mantendo a educação como prioridade de suas reivindicações:

[...] como os negros militantes buscavam reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional. (GONÇALVES; PETRONILHA, 2000, p.145)

As políticas de oferta de educação para a população negra deixam evidente a constante omissão do Estado, embora as bruscas mudanças na organização do trabalho no país, tenham forçado a incluir, nas discussões, a problemática da educação das crianças escravizadas, libertas ou livres. É importante salientar sobre a importância das organizações negras, ao longo do século XX, na luta pelo direito à educação, seja combatendo o analfabetismo, incentivando os negros a se educarem, seja criando aulas, cursos de ensino regular e de outras modalidades de ensino, apesar das dificuldades para mantê-los. Os movimentos sociais negros começaram a atuar novamente no final do Estado Novo. Cobraram uma posição do Estado sobre a possibilidade de uma educação escolar gratuita, deixando sempre evidente a educação como algo prioritário em suas lutas.

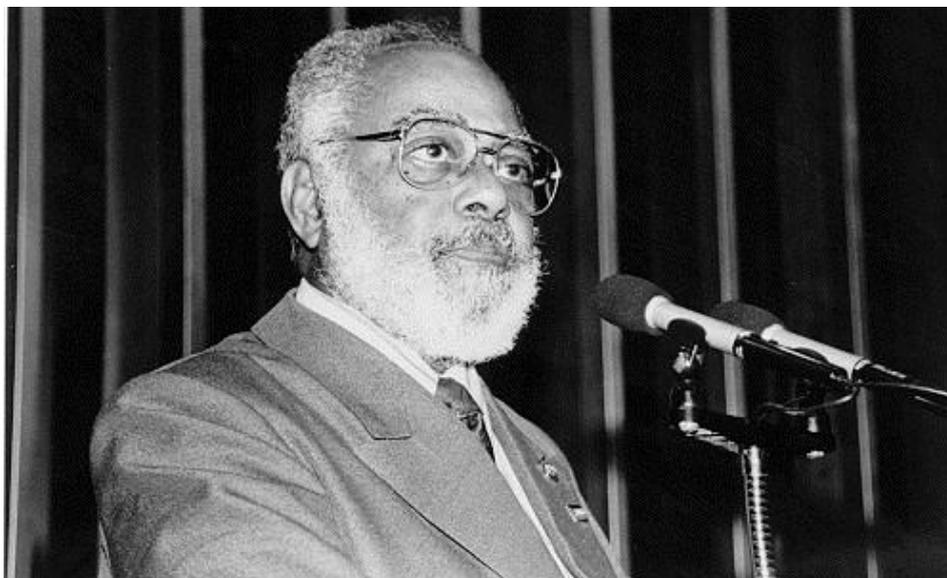
[...] mas também passaram a preocupar-se, embora de forma embrionária, com a cobrança de provisão de educação escolar gratuita pelo Estado, bem como com o acesso de negros ao Ensino Superior e com a permanência destes nos estabelecimentos de ensino, em todos os níveis educacionais. Foram pensadas, no âmbito desses movimentos sociais, as primeiras Universidades Afro-Brasileiras (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016 p. 240).

Segundo Abdias Nascimento³² (1976), considerado um dos maiores expoentes da cultura negra no Brasil e no mundo, o fracionamento da FNB ocorreu devido à polarização

³² Foi um dos maiores defensores da cultura e igualdade para as populações afrodescendentes no Brasil, nome de grande importância para a reflexão e atividade sobre a questão do negro na sociedade brasileira. Teve uma trajetória longa e produtiva. Fundou entidades pioneiras como o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Museu da Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO). Foi um idealizador do Memorial Zumbi e do Movimento Negro Unificado (MNU) e atuou em movimentos nacionais e internacionais

política de suas lideranças, também declarou –Como movimento de massas, foi a mais importante organização que os negros lograram após a Abolição da Escravatura em 1888l.

Figura 5 - Abdias Nascimento (1914-2011)



Fonte: <<http://www.mppu.org/pt/arquivo/opinioes/2368-dia-de-combate-a-intolerancia-religiosa-homenageia-abdias-nascimento.html>> Acessado em 2020.

Muitas instituições começaram a surgir nesse contexto, como: União dos Homens de Cor, fundada em 1943, em Porto Alegre; o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado no Rio de Janeiro em 1944 pelo militante e intelectual Abdias do Nascimento (como já citado) e outras.

O TEN surgiu como um projeto idealizado por Abdias Nascimento (1914-2011), com a proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte, bem como com a ambição de delinear um novo estilo dramaturgico, com uma estética própria, não uma mera recriação do que se produzia em outros países. O projeto, tinha grandes ambições artísticas e sociais, dentre elas, estava a exaltação/reconhecimento do legado cultural e humano do africano no Brasil. Com essa orientação, o foco principal foi a criação uma proposta de um grupo teatral que promovesse o protagonismo negro. Nas palavras do próprio Abdias do Nascimento, desde que era ainda uma ideia em gestação, o TEN teria como papel defender a “*verdade cultural do Brasil*”. (NASCIMENTO, 2004).

Depois disso,

como a Ação Integralista Brasileira, a Frente Negra Brasileira, a Negritude e o Pan-Africanismo. Foi fundador do Partido Democrático Trabalhista em 1981, chegou a ser vice-presidente da legenda e foi filiado até sua morte. Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/12/10/abdias-nascimento>> Acessado em 2020.

[...] os grupos negros organizados passaram a reivindicar, junto ao Poder Público, a inclusão da História da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil e da sua participação na formação da sociedade e da cultura brasileiras nos programas escolares. Essas propostas aparecem já em 1950, na declaração resultante dos debates do I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental Negro, no Rio de Janeiro. (SISS, 2003; SANTOS, 2005 *apud* ALMEIDA; SANCHEZ, 2016 p. 241)

Em 1961 ocorreram alguns progressos quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional referiu-se ao preconceito racial, condenando –qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. Nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a seguiram, nos anos de 1968 e 1971, essa redação foi mantida e não surgiram outras referências à questão racial (KRAUSS; ROSA, 2010).

Em 1964, com o início da Ditadura Militar, houve uma retração dos movimentos sociais raciais pois quais quer assuntos com a temática racial nos debates políticos poderiam ser interpretados como uma afronta. Segundo Domingues e Garcia (2007), somente no final da década de 1970 esses grupos ressurgiram de forma unificada.

O marco que deu início a essa nova fase do Movimento Negro no Brasil foi a instituição, em 1978, Movimento Negro Unificado. Essa organização passou a buscar a solução para o racismo pela via da participação política, do acesso ao poder atuando dentro dos marcos de uma concepção diferenciada, ou seja, pela promoção da igualdade de direito aliada ao respeito e valorização das diferenças. Procurou combinar a luta do negro com as de todos os demais grupos oprimidos da sociedade, no sentido de contestação da ordem social vigente (BETTINE; SANCHEZ, 2017, p.102)

Assim, numa conjuntura política adversa para liberdade de organização política dos segmentos sociais oprimidos, no ano de 1978, na cidade São Paulo, surgiu o Movimento Negro Unificado (MNU). Os fatos objetivos que deram origem a essa organização política da população negra, foram justificados pelo fato que a ditadura militar prendeu, torturou e assassinou um negro feirante que foi acusado de roubar frutas em seu local de trabalho. No mesmo ano, quatro garotos jogadores de vôlei foram discriminados pelo Clube Regatas do Tietê e um operário negro foi morto pela Polícia Militar no bairro da Lapa, na capital paulista. Contra essa repressão promovida pelos aparatos ditatoriais, a reação do MNU foi a realização de um ato público na escadaria do Teatro Municipal, localizado na região central da capital paulista reivindicando o fim da violência policial, do racismo nos meios de comunicação, no mercado de trabalho e do regime militar, juntando setores de todos os espectros políticos.

Além desse ato, uma das muitas pautas que o Movimento Negro Unificado levantou foi a inclusão da temática negra nos currículos escolares, e de forma conjunta, a desconstrução da forma preconceituosa e carregada de estereótipos com que a História da população negra era ensinada nas instituições escolares e nos materiais didáticos.

A partir dos anos de 1980, estas reivindicações começaram a encontrar ressonância em diferentes segmentos da sociedade, possibilitando a construção de dispositivos pedagógicos e legais que estabeleceram diretrizes para o tratamento das questões étnico-raciais na educação (FONSECA; BARROS, 2016, p. 11).

Entre 1983 e 1984, o Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, na época vinculado à Fundação de Assistência ao Estudante do Ministério da Educação, realizou, em sua sede em Belo Horizonte, uma série de eventos que tinha por objetivo produzir algum registro de experiências de educação comunitária no país. No material coletado encontravam-se várias referências a práticas educativas que visam à educação de comunidades negras. Uma das experiências estava sendo realizada em Poços de Caldas, Estado de Minas Gerais. Mas a maioria, na época, concentrava-se na cidade do Rio de Janeiro e em Salvador (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Houve muita persistência do movimento negro em vencer as resistências apresentadas por setores que desconsideravam o racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira. Por iniciativa própria, desenvolviam ações culturais, e procuravam preencher as lacunas educacionais deixadas pelo Poder Público criando suas próprias escolas, focadas no Ensino Básico, essencialmente na alfabetização (SANTOS, 2005).

O caminho dos negros e seus descendentes foram marcados por lutas, desafios, avanços e retrocessos, porém, diante de tais condições, os mesmos não se fizeram estáticos esperando o auxílio do Estado ou qualquer outra entidade. Estes, ainda de forma precária e muitas vezes clandestina, impulsionaram seus interesses, fazendo-os alcançar seus direitos.

Almeida e Sanchez (2016), contam:

Os precursores do Movimento Negro no Brasil reuniam-se em associações como clubes esportivos, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais, organizações políticas. Mesclavam iniciativas educacionais com aquelas de assistência social, jurídica, médica, além de campanhas eleitorais, publicação de jornais. Atuavam, no campo educativo, por meio de tentativas de conscientização da população negra sobre a necessidade de educação e de mobilização social (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 238).

Por falta de recursos essas instituições não oficiais fechavam em poucos anos. Em decorrência dessa dinâmica de abertura e fechamento constantes das escolas mantidas pelas associações, a escolarização de muitos negros era interrompida e retomada várias vezes e, portanto, somente foi possível de forma fragmentada (DOMINGUES, 2009).

A luta pela afirmação da identidade negra, ou o reestabelecimento da memória histórica da diáspora africana, tornou-se imprescindível, a fim de que ele pudesse ser visto como sujeito da história. Os diversos acontecimentos relacionados à causa negra se intensificaram desde o final da década de 1980 e início da década de 1990, quando foram publicadas pesquisas demonstrando o quanto a população negra estaria em defasagem em relação a população branca, em vários indicadores: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. A mídia, a sociedade, o governo da União e as instituições escolares se voltaram de fato, para as questões do Movimento Negro e passam a discuti-las de modo mais intrínseco.

Ainda na década de 1980, foi promulgada a Constituição Federal, documento no qual não apenas se reconhece a pluralidade cultural como parte integrante de nosso país, mas também buscou combater a discriminação racial e promover a valorização das identidades étnicas. Nessa mesma década surgiram os primeiros estudos procurando correlacionar a variável étnico-racial e o percurso escolar dos alunos.

A pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas sobre a trajetória dos alunos do primeiro grau na escola pública de São Paulo revelou as implicações da discriminação racial no campo da educação. Comparando o desempenho dos discentes negros e brancos, os pesquisadores verificaram que o chamado -atraso escolar se mostrava mais acentuado entre os negros e que essa tendência tornava-se mais evidente conforme se avançava nas séries subsequentes (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1986; ROSEMBERG, 1987).

Tabela 1 - Porcentagem de estudantes entre 7 e 17 anos quanto ao atraso escolar, segundo a idade e a raça (São Paulo, 1980)

Atraso escolar			
Idade/Cor	Sem atraso (%)	Até 2 séries (%)	Mais de 2 séries (%)
7 a 9 anos	63,8	36,2	*
branca	67,6	32,4	*
Negra	50	50	*
10 a 14 anos	30,9	46	23,1
branca	35,4	45,6	19
Negra	14,4	48,6	37
15 a 17 anos	24,6	37,2	38,1
branca	27,7	38,9	33,4
negra	8,1	30,4	61,5

Fonte: Rosemberg (1987, p.21)

As pesquisas iniciadas na época não apenas atestaram o fenômeno, mas identificaram as causas. Os estudiosos constataram, por exemplo, que a discriminação racial presente no cotidiano das salas de aula era diretamente responsável pela crescente desigualdade de percursos entre os alunos negros e brancos. Os estudos empíricos sobre as práticas escolares revelaram que as experiências históricas dos afrodescendentes eram ignoradas nos currículos e que os livros didáticos, ao se referirem aos negros deixavam explícita a inferioridade destes em relação aos brancos. As imagens e textos reproduziam estereótipos que associavam o negro aos trabalhos socialmente desvalorizados e em situação de submissão (PINTO, 1981; SILVA 1998).

Os professores, principais agentes do processo educacional, quando indagados sobre o tema mostravam-se despreparados. Ao serem questionados sobre a solução de conflitos de natureza racista em sala de aula, verificou-se que os docentes se orientavam pelo senso comum, reproduzindo nas ações o mito de democracia racial, pois, de fato, não haviam recebido, ao longo do curso de licenciatura, qualquer formação específica (FIGUEIRA, 1990).

As pesquisas haviam deixado evidente que o chamado –atraso escolar‖ dos alunos negros era um fenômeno que apresentava fortes correlações com o racismo, e nessa mesma época, os movimentos negros que estavam renascendo em meio à redemocratização do país passaram a reivindicar de forma mais incisiva ações de combate à discriminação racial nas escolas. Os pesquisadores militantes negros, ao fazerem o diagnóstico das práticas pedagógicas, constataram que um primeiro problema a ser superado era o fato de a cultura escolar encontrar-se pautada em uma perspectiva eurocêntrica, e isso impossibilitava a incorporação da diversidade étnico-racial ao processo ensino-aprendizagem. O segundo referia-se ao questionamento dos estereótipos que traziam conceitos equivocados sobre os negros e o silenciamento dos mesmos nos livros didáticos. Como afirma Silva (2011) –os livros insistiam, por exemplo, em uma classificação dos agrupamentos linguísticos sudaneses e bantus de forma genérica, não se ocupando da heterogeneidade cultural peculiar às etnias africanas que compunham esses macrouiversos‖.

O projeto Zumbi dos Palmares, criado em 1983 por força de mobilização e pressão do MNU e acatado pelo governo municipal do Rio de Janeiro, foi outra iniciativa marcante na luta contra-hegemônica dos negros no interior do estado. Tinha como objetivo envolver os docentes –em um processo de reflexão sobre a questão racial na sociedade brasileira‖, –promover o 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra‖ e –Incentivar

práticas educativas-culturais que (assegurassem) aos alunos negros a assunção de sua própria identidade cultural (FERREIRA, 1987, p.72).

Em 1985, em 11 de junho, a Portaria 6.068 do Secretário da Educação e Cultura da Bahia determinou a inclusão de -Introdução aos Estudos Africanos nas escolas da rede pública estadual. No mesmo ano, o Colégio Estadual Júnior introduziu oficialmente a disciplina na grade curricular. O ato é considerado um marco expressivo das lutas travadas pela população negra no campo da diversificação dos currículos escolares.

Ainda em 1985, o projeto do Instituto de Pesquisas Estudos Afro Brasileiros (IPEAFRO), desenvolvido pelo professor Abdias Nascimento em 1981, foi vinculado à Pontífica Universidade Católica no Rio de Janeiro, para atender as demandas fundamentais da coletividade negra no campo da educação. O IPEAFRO organizou o Primeiro Fórum Estadual sobre o -Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública em 1991.

No ano de 1986, o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros (GTAAB) conseguiu que a Secretaria da Educação instituísse, por meio de Resolução, que o dia 13 de maio fosse incluído no calendário escolar como -Dia de Debate e Denúncia contra o Racismo (Resolução SE 96/86 de 30-04-96). Em 1987 foi ocupado pelo GTAAB com a elaboração de relatórios sobre uma pesquisa relativa à forma como -os alunos (brancos e negros), os professores e funcionários posicionavam-se em relação à discriminação em geral (PINTO, 1993, p.94). Em 1988, o grupo realizaria as últimas atividades. A principal ação foi a elaboração de uma revista intitulada *Salve o 13 de maio?* (SÃO PAULO, 1988).

A década de oitenta representou um momento especial na luta contra a discriminação racial no campo da educação. A inclusão de conteúdos pedagógicos afro-brasileiros no ensino oficial foi concebida como um item privilegiado na agenda de combate ao racismo. As estratégias foram diversificadas, oscilando entre propostas disciplinares inovadoras e projetos que contemplavam disciplinas no currículo oficial. A requalificação dos professores foi considerada de fundamental importância por todos, sendo sugeridas diferentes ações, como cursos e palestras. Em relação aos materiais didáticos não se verificaram avanços significativos.

Na década de 1990 ocorreram algumas mudanças importantes na agenda de combate ao racismo. Na cidade de Uberlândia/MG, por exemplo, o movimento negro local numa intensa luta para alcançar espaço político na esfera pública, conseguiu a aprovação do Artigo 165, da Lei Orgânica do Município de Uberlândia:

Os Poderes Públicos Municipais adotarão todas as medidas necessárias para coibir a prática do racismo, crime imprescritível e inafiançável, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Constituição da república, onde o combate às formas de discriminação racial pelos Poderes públicos Municipais compreenderá:

I – a proposta de revisão dos livros didáticos dos textos adotados e das práticas pedagógicas utilizadas na rede municipal, visando à eliminação de estereótipos racistas;

II – o estudo da cultura afro-brasileira será contemplado no conteúdo programático das escolas municipais;

III – a formação e reciclagem dos professores de modo a habilitá-los para a remoção das ideias e práticas racistas nas escolas municipais e para criação de uma nova imagem das crianças e dos adolescentes negros, bem como da mulher;

IV – os cursos de aperfeiçoamento do servidor público incluirão nos seus programas, disciplinas que valorizem a participação dos negros na formação histórica e cultural da sociedade brasileira;

V – a liberdade de expressão e manifestação das religiões afro-brasileiras;

VI – a criação e divulgação de programas educativos nos meios de comunicação de propriedade do Município ou em espaços por ele utilizados na iniciativa privada, visando o fim de todas as formas de discriminação racial (LEI ORGÂNICA, 1992, p. 61)

Desse modo, muitas entidades do Movimento Social Negro passaram a reivindicar não apenas a inclusão de conteúdos afro-brasileiros nos currículos escolares, mas também o ingresso de afrodescendentes no ensino superior. Em meados da década, os cursinhos pré-vestibulares destinados a jovens negros e carentes entraram em cena, mas logo identificaram a injustiça de um modelo de acesso ao ensino universitário que, –independente das justificativas meritocráticas, apenas reafirmava por outros meios as desigualdades históricas que vigoram entre negros e brancos no país (SILVA, 2017, p. 20).

Decorrente desse descontentamento em frente às inúmeras injustiças identificadas intensificaram-se as pressões por cotas. Algumas instituições públicas e privadas passaram a definir percentuais de vagas a serem preenchidas por estudantes afrodescendentes, antecipando-se, dessa forma, às discussões que estavam em trânsito na Câmara e no Senado Federal. Em 2012 tais pressões resultaram em ações concretas com a aprovação da Lei de Cotas nº 12.711³³ como política pública de ação afirmativa na Educação Superior.

De acordo com Dias (2005), na década de 1990, ocorreram movimentos intensos em todo Brasil a favor da afirmação da identidade negra, com destaque a Marcha Zumbi dos

³³ Essa medida legal e obrigatória determina que as Universidades, Institutos e Centros Federais reservem 50% das suas vagas para estudantes oriundos de escola pública. Dentre as vagas, haverá reserva de um percentual especial destinado a estudantes negros e indígenas.

Palmares: contra o racismo, pela igualdade e a vida, reuniu cerca de 30 mil pessoas em Brasília. A Marcha Zumbi, foi organizada por várias entidades do Movimento Social Negro para denunciar o preconceito, o racismo e a ausência de políticas públicas para a população negra. A manifestação aconteceu no aniversário de 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência escravista e da consciência negra no Brasil.

Na ocasião, foi entregue um documento reivindicatório ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. Nesse sentido, a gestão presidencial do referido presidente da república, pressionada e constrangida pela mobilização e pauta de reivindicação apresentada pelos Negros/as em Movimento, o governo peessedebista decidiu criar o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI População Negra, 1996). Elaborou, também, um capítulo sobre a igualdade racial no Programa Nacional dos Direitos Humanos (I PNDH, 1995 e II PNHD, 2002), vinculado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério da Justiça (SEDH/ MJ). Foi também criado o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTDEO), no Ministério do Trabalho e Emprego. (Apud, BARBOSA (2014, p. 196, II CONAPIR, 2009, p. pp. 25-26).

Nessa época houve diversos acontecimentos, como a instauração do Movimento Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), o lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) em 1996 pelo Governo da União, entre outros.

Também a partir dos anos 1990, houve um aumento considerável de professores negros na educação básica. Além dos projetos desenvolvidos por tais professores engajados na luta anti-racista, houve também algumas ações à esfera do Estado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgiram como principal instrumento de mudança para fixar novas diretrizes para o ensino fundamental e médio. Os conteúdos sobre a cultura afro-brasileira e a História da África foram agregados aos chamados Temas Transversais.

Os Temas Transversais atenderam genericamente algumas reivindicações históricas dos movimentos negros, porém diluíram os conteúdos em diversas áreas do conhecimento e não definiram de forma direta os momentos em que as questões étnico-raciais deveriam ser incorporadas à prática docente, isso permitia com que ocorressem omissões e silenciamentos durante o processo ensino-aprendizagem. De acordo com a pesquisa realizada por Santana no ano de 2001 havia muita resistência apresentada por inúmeros professores em relação à discussão dos temas relacionados à cultura afro-brasileira, pois demonstravam um sentimento de apatia, uma falta de disposição ou até mesmo de criatividade.

Contudo, como toda ação afirmativa favorável a população negra brasileira tem os antecedentes do sujeito histórico que protagonizou qualquer ação. No caso dos temas transversais para educação das relações étnico-raciais não podemos esquecer o papel histórico da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

A referida entidade que reuni muitos intelectuais negros/as começou sua trajetória há várias décadas. Tudo iniciou com a criação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), que surgiram a partir de um processo que teve início em 1959, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), através do surgimento do primeiro Centro de Estudos Sobre o Negro no Brasil (CEAO/UFBA). Em 1975 foi criado o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Cândido Mendes no Rio de Janeiro. Em 1981 o Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que posteriormente passou a ser chamado de Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro NEAB/UFLA. Depois, teve a criação do NEAB da Universidade Federal do Maranhão, o NEAB da Universidade Federal de Sergipe, o da Universidade Federal de São Carlos (SP), entre outros, nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste do Brasil. Por consequência, as pesquisas, os estudos e as atividades de extensão desenvolvidas pelos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros contribuíram com o desenvolvimento e a ampliação do campo temático das relações étnico-raciais nas universidades. BARBOSA (2014).

A partir desses núcleos de pesquisas, o estado brasileiro instituiu em 09 de janeiro de 2003 a Lei 1639/2003 - inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" - e, posteriormente, a Lei 11645/2008 de 10 de março de 2008, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que passou estabelecer 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". Desse modo, podemos afirmar que o espaço acadêmico dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros contribuiu de forma significativa na elaboração de alternativas de interação acadêmica multidisciplinar e interdisciplinar referente à história da população negra e indígena na sociedade brasileira. Contudo, hoje, a configuração e articulação institucional dos Núcleos têm se caracterizado e se constituído em mais 150 NEAB's espalhados por todas as universidades do Brasil. BARBOSA (2014).

Consequentemente, esses fatos históricos ilustram a importância do Movimento Social Negro e sua intelectualidade negra para conquistar na atualidade os processos educacionais

dos temas transversais. Neste conjunto de fatores, a intenção é ultrapassar a historiografia³⁴ oficial e oficiosa que relega ao negro apenas às memórias tristes da escravidão e pouquíssimas recordações sobre sua cultura, que na maioria das vezes é explicada como uma cultura exótica, fora da realidade. Por isso, os conteúdos afro-brasileiros e africanos continuam sendo reivindicados. E em oposição a essa interpretação reducionista da trajetória dos negros no Brasil, está a Lei 10.639/2003.

Respondendo à pressão do movimento negro e dos professores militantes negros, a referida lei recebeu seu primeiro grande impulso, com a aprovação, em março de 1999, do Projeto de Lei nº 259, formulado pelos então deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi: estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira. É importante ressaltar que a Lei 10.639/2003 promoveu mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 9.394, De 20 de Dezembro De 1996 (LDB), que passou a vigorar com alterações em seus artigos 26-A, 79-A e 79-B, conforme reza o próprio enunciado da lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003a).

1.3. A Lei Federal 10.639/2003

Visando à reeducação positiva das relações étnico-raciais na educação brasileira, com foco na superação das práticas escolares discriminatórias e excludentes contra os alunos negros e afrodescendentes no espaço escolar, a aprovação da Lei Federal nº 10.639 instituiu a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura da África e Afro-Brasileira. Promulgada pelo Congresso Nacional em nove de janeiro de 2003, essa Lei visa reconhecer, valorizar e promover devidamente a Cultura e História da África, evidenciando suas múltiplas dimensões e contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação do território e da identidade nacional.

A Lei 10.639/2003 representa um marco na luta por uma educação antirracista no Brasil, acrescenta dois artigos ao texto da LDB, o artigo 26-A, e 79-B.

[...] Art. 1º - a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos. 26-A, 79-A e 79-B; -Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira [...] Parágrafo 1º - O conteúdo programático a que se

³⁴ A historiografia é o estudo de como a história é escrita e como nossa compreensão histórica muda com o tempo. Enquanto o passado em si nunca muda, a escrita da história está sempre evoluindo. Novos historiadores exploram e interpretam o passado. Eles desenvolvem novas teorias e conclusões que podem mudar a maneira como entendemos o passado. A historiografia reconhece e discute esse processo de mudança.

refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômica e política pertinentes à História do Brasil [...] Parágrafo 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira [...]; Art. 79-A. (VETADO) [...]; Artigo 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘_Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003)

A Lei antes de ser sancionada, passou por várias etapas, sendo derivada dos movimentos negros da década de 1970 e apoiadores da causa negra na década de 1980, quando houve uma alerta por pesquisadores que identificaram evasões dos alunos negros das escolas, por vários motivos, dentre esses a ausência de conteúdos afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma inclusiva e positiva.

Contudo, a lei 10.639/2003 sofreu, na ocasião de sua aprovação, dois vetos, relacionados às propostas de alteração da LDB. Primeiro, é vetada a proposta 8 que determinava, no primeiro projeto de lei, que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no Ensino Médio, deveriam dedicar pelo menos dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática africana e afro-brasileira. Esta proposta foi, na ocasião, considerada inconstitucional e rejeitada nos despachos da Presidência da República, conforme lemos abaixo:

[...] o referido parágrafo [relativo à dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada] não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país. (BRASIL, 2003b, p. 01)

O segundo veto relacionava-se à proposta referente aos cursos de capacitação para professores, que deveriam contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e outras instituições de pesquisa vinculadas ao tema. As razões do veto foram explicitadas nos seguintes termos:

verifica-se que a lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1988, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto. (BRASIL, 2003b, p. 01)

A efetivação da lei ainda exige muito trabalho, visto que na maioria das escolas brasileiras a mesma ainda não foi implementada de forma ampla e satisfatória, pois um dos problemas que se entende existir é a própria negligência quanto a formação de professores a partir da exigência da lei 10.639/2003, essa negligência leva a insuficiente formação para pensar questões teóricas e práticas para o cotidiano escolar.

Em 2008, a Lei 10.639/2003 foi alterada para 11.645, acrescentando também a questão dos indígenas:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

–Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

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

Mesmo após cinco séculos, uma intensa miscigenação entre povos europeus, africanos e indígenas e uma série de mudanças sociais, ainda há, mesmo que veladamente, a propagação do padrão europeu/eurocêntrico aos afrodescendentes e também aos indígenas, sendo que esses dois povos continuam, mesmo que de forma dissimulada, a serem alvos de preconceitos e discriminação.

O fato de a cultura escolar encontrar-se pautada em uma perspectiva eurocêntrica-etnocêntrica nos possibilita a constatar que além do longo processo histórico e legislativo que impediram o acesso da população negra na escola, existe outro problema a ser superado, pois essa prática impossibilitou a incorporação da diversidade étnico-racial ao processo de ensino aprendizagem.

A Lei Federal nº 10.639/2003 é, em si, um instrumento legal que define a obrigatoriedade do cumprimento daquilo que há muito tempo vinha sendo solicitado por militantes do movimento negro, educadores e ativistas da luta contra o racismo no Brasil: determina a construção de uma educação antirracista, por meio do combate a práticas discriminatórias contra os negros e seus descendentes no meio escolar e, de forma mais

ampla, no contexto educacional brasileiro. Esta lei representa um marco importantíssimo na luta dos movimentos negros.

A educação tem fundamental importância nesta luta, pois se acredita que o espaço escolar seja responsável por boa parte da formação pessoal dos indivíduos, sendo assim um ambiente fundamental para a superação das desigualdades raciais e superação do racismo. No exercício da aprendizagem, desenvolvido na escola, o aluno recebe concepções de mundo que o orientam a como posicionar-se nele e para isto a Geografia está presente na forma de ferramenta fundamental deste processo.

Ao reconhecermos que a raça é um elemento que regula as relações sociais, de alguma forma suas manifestações estão imbricadas na Geografia. E por isso seu ensino deve atentar para tal fato social e suas múltiplas espacialidades. Pois a mesma é de um ramo científico que contribui para a formação humana, constituindo referenciais para a inserção do indivíduo no mundo, em seus espaços de socialização.

Sabe-se que mesmo depois de mais dez anos da implementação da lei há muita coisa ainda a se fazer. Lima (2006) lembra que –não podemos, a despeito da exigência da Lei, sair repassando nas nossas salas de aula informações equivocadas, ou tratar o tema de uma maneira folclorizada e idealizada. O esforço é construir uma possibilidade metodológica para o ensino de Geografia nos bancos escolares onde trate essas questões de maneira responsável. Há um árduo caminho a ser percorrido cheio de armadilhas políticas, teóricas e metodológicas.

A agenda colocada pela Lei 10.639/2003, não indica apenas inserir conteúdos, mas, fundamentalmente também, rever conteúdos (que ocultam mais do que revelam, que silenciam mais que mostram), rever práticas e posturas, rever conceitos e paradigmas no sentido da construção de uma educação antirracista, uma educação para a diversidade e para a igualdade racial.

Esta missão envolve, portanto, uma pauta diversificada e complexa, de que, chama-se a atenção entre várias vertentes de intervenção, o ensino. A Lei não incide somente sobre os conteúdos escolares, mas sobre a forma como se dão e como são encaradas as relações sociais existentes nos múltiplos momentos de formação que o mundo da educação corpora.

O percurso para a aprovação da Lei 10.639/2003 é marcado por um longo e exaustivo processo de resistência negra. Como se pode ver ao longo deste capítulo, há dezenas de anos são reivindicados pelo Movimento Negro direitos ao acesso a educação formal, pública e de qualidade. Aplicar a Lei nas salas de aula não implica apenas em simplesmente cumprir as

exigências de uma legislação ou não cumprir e sofrer alguma penalidade. Aplicar a Lei significa agir a partir de uma sociedade excludente, significa dar um passo adiante de inúmeras injustiças cravadas na história de vida das populações negras.

Considerando que não houve nada que reparasse o período da escravidão no Brasil, nada que remisse os escravizados de todas as mazelas sofridas sendo que muitas se estendem até os dias atuais, há de se reconhecer que a Lei 10.639/2003, apesar de seu protagonismo, não cumpre com uma parcela mínima do que realmente deveria ser feito para indenizar esses sujeitos. Porém, através do ensino da história da cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino, podem-se redesenhar possibilidades de uma educação antirracista.

Diante do que foi exposto aqui, no próximo capítulo provoca-se uma reflexão sobre o ensino de Geografia e como esta ciência pode colaborar para uma educação pautada nas relações étnico-raciais.

CAPÍTULO II

GEOGRAFIA, ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Levou dezenas de anos para que o Estado brasileiro reconhecesse a necessidade de uma política educacional em que a população negra fosse vista não somente no patamar da escravidão ou de alguns episódios diferentes destes.

Mais de uma década, depois da promulgação da Lei 10.639/03, são poucos os cursos de licenciatura em Geografia que inseriram estes conteúdos nos planos de disciplinas, obrigatórias ou optativas (SILVA, 2012). O plano nacional de implementação da Lei 10639, no tópico –Principais ações para os Conselhos de Educação, menciona: –os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura, História Brasileiras e de Geografia (MEC, 2009, p. 40).

Sabe-se que ainda não há uma –solução pronta para atender com qualidade às demandas exigidas pela Lei 10.639/2003, porém existem formas que estimulam a produzir materiais e estratégias capazes de aproximar as especificidades da temática que a mesma intitula.

Existe uma responsabilidade imbricada no processo de ensinar e aprender sobre a história das culturas africanas e afro-brasileiras, não é simplesmente reproduzir os conteúdos dos livros didáticos que tratam sobre a História da África ou repetir mais vezes a História do Brasil que remete a escravidão, é muito mais que isso. É necessário, a partir dessa perspectiva, definir métodos de ensino que possibilitem repensar lugares sociais, estereótipos, padrões de beleza, a história e a identidade associadas aos afrodescendentes.

Sabendo-se, a partir dos fatos históricos, que o desenvolvimento das ciências, destacando a Geografia, foi pautado na reprodução de teorias eurocentristas (paralelamente racistas), é importante promover uma análise que nos leve a compreender de uma maneira ampla como contribuir para a promoção de um ensino que vise novos valores e que colaborem

para uma sociedade mais justa. Portanto, a identidade étnico-racial deve ser trabalhada em sala de aula, não no sentido de segregar ou separar, mas de criar uma consciência sobre a diversidade e respeito mútuo.

No presente capítulo, o objetivo é trazer uma reflexão teórica sobre o ensino de Geografia levando em consideração as exigências para aplicação da Lei 10.639/2003.

A história das ciências, e a história da Geografia especificamente, não consiste em fatos, mas de interpretações dos fatos. Já argumentava Feyerabend (1975) "os fatos não existem em si, são frutos das ideias produzidas por pessoas posicionadas em determinados ângulos de visão e interpretação da realidade social".

Morin (1996) afirma que o conhecimento científico é resultante de relações complexas de poder e espaços determinados, "a ciência é, intrínseca, histórica, sociológica e eticamente, complexa" (MORIN, 1996-a, p.09).

As narrativas acerca da África e da Diáspora no mundo ocidental inscrevem-se numa vontade de poder das representações eurocêntricas, que buscam colonizar o passado, as lembranças e as memórias (MOSCOVICI, 2002). Assim, repensar a história nos convoca a avaliar as múltiplas experiências territoriais silenciadas e subalternizadas pelo eurocentrismo-etnocentrismo imposto aos povos da África e do mundo.

O Brasil e a América Latina são frutos do colonialismo português e espanhol. O passado escravista e colonial do Brasil, por si só, denuncia como ocorreu a construção das bases estruturais que originam sua sociedade.

Os propósitos eugenistas de civilização, de povoamento e a ideologia do branqueamento naturalizaram-se em todos os âmbitos da sociedade, instalaram-se nas mentes dos brasileiros tanto pelo senso comum como pelo saber considerado culto. Para Guimarães (1999, p. 53), a ideia de 'embaquecimento' [...] foi, antes de tudo uma maneira de racionalizar os sentimentos de inferioridade racial instalados pelo racismo científico e pelo determinismo geográfico do século XIX.

O surgimento do racismo científico no século XIX e seus respectivos desdobramentos na política e na sociedade do período deram status científico às desigualdades entre os seres humanos e, por meio do conceito de raça³⁵, puderam classificar a humanidade.

Para melhor entendimento, SILVA; *et al.* (2009) contribui evidenciando:

³⁵ Para Telles (2003, p. 38) o termo raça utilizado na perspectiva sociológica representa "[...] consenso na Sociologia no qual raça é uma construção social, com pouca ou nenhuma base biológica. A raça existe em função das ideologias racistas. [...] Embora essas teorias tenham sido desacreditadas pela maioria da comunidade científica, a crença na existência de raça está arraigada nas práticas sociais, atribuindo ao conceito de raça grande poder de influência sobre a organização social"

O objeto das Ciências Naturais constitui o elemento dado pela natureza, e o objeto das Ciências Sociais e Humanas constitui o que foi construído socialmente. Ainda que as Ciências Naturais comprovem que a humanidade tem origem única e, portanto, não existam raças humanas, no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, foi construído um conceito de raça, o qual traz consequências sociais que exigem a tomada de medidas para eliminar os danos causados às populações negras e às indígenas por motivo de significado social negativo, atribuído às suas características fenotípicas [...] (SILVA; *et al.*, 2009 p. 255).

Hegemonicamente o racismo científico influenciou a natureza das relações étnico-raciais brasileiras, foi difundido como verdade absoluta, praticamente irrefutável. Diante disso, e levando em consideração o contexto histórico de como foi concebida a ciência Geográfica, há de se reconhecer que nossa história é lugar da enunciação do discurso científico eurocêntrico.

Corroborando com esse raciocínio, SILVA; *et al.* (2009) expõe:

Uma Geografia genuinamente brasileira é impossível de ser concebida, simplesmente porque o Brasil nasce com o aprofundamento da modernidade e a ciência por nós praticada é fruto da visão eurocêntrica do conhecimento, com seus vícios ou ilusões. Não podemos negar nossas raízes coloniais. A ciência geográfica é uma ciência moderna e, portanto, fundada nos pressupostos da razão, da objetividade e da neutralidade, produzida como verdade por homens brancos, europeus heterossexuais e cristãos. É este modelo de saber universal, consagrado como superior, que suplantou outros tipos de conhecimentos, considerados inferiores, como o conhecimento dos indígenas, dos negros, das mulheres, por exemplo. Se compreendermos a ciência como um discurso que deve ser debatido e não cultuado, que seu status superior deve ser questionado e não naturalizado, poderemos avançar [...] (SILVA; *et al.*, 2009).

Essas raízes coloniais se materializaram geograficamente. As relações étnico-raciais no Brasil numa dimensão geográfica se manifestam em várias instâncias, como espacialidade na vida social, revelando-se economicamente, politicamente e culturalmente.

Apesar de o Brasil ser considerado como um dos países com o maior percentual de descendentes de africanos fora da África, a influência eurocêntrica no imaginário dos brasileiros continua invisibilizando as histórias das diásporas africanas nas aulas de Geografia. Imaginários ideologizados, metonímicos e equivocados acerca da África, que fortalecem um supremacismo branco eurocentrado, que busca infundir um grotesco desejo de imitar os opressores e de auto anulação de si para o outro, ou seja, negar identidades afrocentradas (NASCIMENTO, 1981).

Esses movimentos de invisibilidade são precedidos de preconceitos e fazem com que tudo que seja relacionado ao negro e a África sejam símbolo de algo negativo, pois os padrões estabelecidos são frutos de um desejo colonial de se parecerem cada vez mais eurocentrados, ou seja, mais parecidos com os europeus, tanto da estética quanto nos costumes.

A Geografia é um conhecimento científico da era moderna/colonial, fruto dos interesses ocidentais-europeus. Lembrando-se que entre os personagens considerados precursores da Geografia Moderna estão Alexander Von Humboldt e Carl Ritter, inspirados no positivismo³⁶ de Kant. Silva; *et al.*(2009) afirma que mesmo guardando as diferenças entre as ideias destes pensadores, há convergências de ações no que diz respeito à colonização empreendida pela Europa e sua superioridade sobre os povos habitantes das áreas tropicais e do -novo mundo.

A filosofia preconizada por Kant, classificou os povos não-europeus como seres em estágio atrasados com perfis extravagantes, grosseiros e exagerados. Desse modo, o autor apresenta suas opiniões sobre a população negra africana, suas manifestações culturais e suas manifestações religiosas, mostrando tamanha ignorância, preconceitos, racismo, discriminação racial, carregado de incomensurável xenofobia:

-Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojaram-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos esconjuros. Os negros são muito vaidosos, mas à sua

³⁶ O Positivismo é uma corrente de pensamento filosófico, sociológico e político, influenciado pela filosofia do alemão Immanuel Kant (1724-1804), considerado o pai do Iluminismo. O positivismo apareceu na França durante o XIX na França. A concepção principal do positivismo é de que o conhecimento científico deve ser considerado como o único conhecimento verdadeiro. Enquanto doutrina filosófica, sociológica e política, o positivismo tem a Matemática, a Física, a Astronomia, a Química, a Biologia e também a Sociologia como modelos científicos. Em linhas gerais, podemos entender que o positivismo é a -romantização da ciência. Na sua -romantização científica - todas as sociedades, a exemplo da sociedade europeia, deveriam passar por um único processo evolutivo, saindo do estágio primitivo até alcançar o estado positivo.

própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas. (KANT, 1993: pág. 75-76)

Capel (1982) fez análises na obra *Relación histórica del Viaje de las Regiones equinocciales* de Humboldt, e evidencia o olhar eurocêntrico do autor sobre o saber dos outros povos que possuem suas –faculdades intelectuais|| menos desenvolvidas. Também transcreve os argumentos de Carl Ritter sobre as razões de um –destino|| inquestionável da superioridade da Europa em relação à outros continentes e povos, ainda no século XIX:

El más pequeño de los continentes [a Europa] estava, así, destinado a dominar a los más grandes (...) Si se sabe que la vocación se há encontrado confirmada a nivel de la historia universal, se sabe menos que eso estava de alguna forma inscrito em ella desde toda la eternidad; se atribuye el honor por ello al hombre europeo, mientras que éste no le corresponde más que em partes (...) Europa estava, efectivamente, destinada a convertirse em el crisol de las riquezas y las tradiciones del Viejo Mundo al mismo tiempo que un lugar privilegiado para el desarrollo de la actividad intelectual y espiritual propia para absorber y organizar el conjunto de la humanidad (RITTER *apud* CAPEL, 1982, p. 59-60).

A contribuição desses intelectuais, Humboldt e Carl Ritter, é de grande valia, porém o que se deve evidenciar é que houve a propagação de um saber eurocêntrico por esses percursores da Geografia, sempre pautados pela hegemonia dos povos intitulados modernos, os civilizadores e colonizadores da humanidade. Ao estudarmos a história do pensamento geográfico, é preciso entender, que estamos estudando o discurso da ciência moderna, produzida por homens brancos, europeus e ocidentais. Desta maneira nota-se que os conteúdos, métodos e personagens da história do pensamento geográfico expressam a versão do poder hegemônico.

Não se pode negar que praticamos a Geografia eurocêntrica como geógrafos brasileiros. Há de se reconhecer nossa história científica, sem, no entanto, perder de vista a necessária crítica ao modelo instituído.

Silva; *et al.*(2009), nos alerta que

Atualmente, é comum a produção geográfica –sobre|| os índios, –sobre|| as populações ditas tradicionais. Contudo, o lugar da enunciação do discurso científico é ainda eurocêntrico. Produzir sobre eles não é a mesma coisa que respeitar a expressão de suas próprias formas de conhecimento(s). Ao produzir sobre eles, do alto do altar científico, simultaneamente estamos também produzindo uma versão de suas imagens que, em geral, é hegemônica. É preciso ter consciência disso. Nesse sentido, é necessário admitir que não há uma Geografia –puramente|| brasileira (SILVA; *et al.*,2009, p.8).

O racismo é uma ocorrência histórica. Este fenômeno faz parte das edificações do mundo contemporâneo, pois a partir das formulações elaboradas pela ideia de superioridade de raças, assumiu-se a condição de um discurso consolidado, pautado por teorias deterministas³⁷ intituladas como científicas.

Mignolo (2004) traz a ideia de que se não podemos escapar completamente da ideologia da ciência moderna, é preciso não aceitar o monotropismo³⁸, pensar através das fissuras dos quadros conceituais e ter a consciência da geopolítica do conhecimento estruturadas na diferença colonial epistêmica.

A compreensão construtivista da ciência aqui adotada é importante para compreender que a versão hegemônica difundida pela história do pensamento geográfico é fruto de fortes relações de poder, conforme argumenta Corrêa (2006). A concepção de ciência como um saber socialmente construído que possibilitou questionar as ausências e silêncios do discurso geográfico e a afirmar, tal qual Mignolo (2004), que a Geografia científica hegemônica está profundamente marcada por privilégios de sexo e raça. Nesse sentido, a prática da pesquisa deve estar submetida a uma constante crítica. A Geografia é, portanto, o que nós geógrafos fazemos dela.

É com base na possibilidade de construir a versão dos grupos silenciados no discurso geográfico que se deve trabalhar e criar caminhos teóricos e metodológicos que contemplem as versões plurais da realidade.

2.1. A (desin)formação do professor de Geografia

O professor, antes de se tornar um profissional e atuar no ensino escolar, é um ser que herda atributos como os de raça, gênero, classe e etnia, valores e crenças com os quais compõe sua história de vida, e que constrói sua visão de mundo por meio de vivências e experiências em diferentes espaços e tempos. Esses diferentes sujeitos histórico-culturais continuam processando outras experiências durante a formação acadêmica e no decorrer da atividade profissional.

³⁷ Determinismo científico. É a teoria de que todo fenômeno tem uma causa (princípio da causalidade). O princípio da causalidade supõe uma correspondência necessária entre causa e efeito. O determinismo científico vê o universo interconectado por relações de causa e efeito. Tal conceito desenvolvido pelo geógrafo e etnólogo alemão Friedrich Ratzel (1844-1904). O Determinismo Geográfico de Ratzel, no século XX foi utilizado pelos nazistas para justificar sua expansão.

³⁸ Monotropismo é quando focaliza com grande detalhamento uma ou duas coisas, ao invés de observar tudo amplamente. Para saber mais: <<http://mindfulresearch.co.uk/2011/08/29/autistic-spectrum-captions-and-audio-description/>> Acesso em: 2019.

Durante a formação docente, os alunos se defrontam com outras visões de mundo, outras histórias de vidas advindas de seus professores universitários ou até mesmo das relações providas do ambiente em que se encontram. A partir desse encontro, concepções podem ser reforçadas e outras podem ser editadas, porém quando tratamos de pressupostos científicos, estes, geralmente, são construídos de maneira articulada.

A formação acadêmica do professor de Geografia representa um aspecto importante quando se trata da questão de qualidade do processo ensino-aprendizagem dessa disciplina no currículo escolar. Não há dúvidas que a excelência do ensino de Geografia está atrelada à qualidade da formação desse profissional.

Greco (2001, p.8) nos reporta a seguinte questão: –o conhecimento no campo da Geografia seria o único conhecimento envolvido e desenvolvido pelo professor no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina no currículo escolar?!

No decorrer da sua atividade profissional, os professores, vão descobrindo em diferentes contextos, que os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação em Geografia não serão os únicos presentes para sua atuação profissional nos espaços de ensino. O saber docente não se resume somente àquilo que ele aprendeu durante sua formação na licenciatura. Entendemos que o saber docente é plural, heterogêneo e provém de diversas fontes.

Quando se reporta às questões inerentes a esta pesquisa, como o ensino sobre da história das culturas africanas e afro-brasileiras, logo se pode indagar se o profissional disposto a estas atribuições é um profissional qualificado ou não. Pois não trata somente de reproduzir o que já está posto, mas, para atender as exigências da Lei 10.639/2003 e atender as demandas daqueles que lutaram para que isso pudesse acontecer, entendemos que há a necessidade de ir além.

O professor de Geografia para chegar a tal formação, passa por inúmeros processos e dentre eles o estudo das teorias que pautam a Ciência geográfica. Os futuros professores, como sujeitos socioculturais, articulam os novos conhecimentos e, as novas experiências, interagem, afirmam ou negam os valores científicos, sociais e culturais, com conhecimentos geográficos que são apropriados no seu processo de formação configurando sujeitos com uma identidade profissional.

As questões que se pretende instalar a partir dessas reflexões são: Levando em consideração a base histórica que constitui a sociedade brasileira reconhecendo-a pautada no racismo estrutural, o professor de Geografia estaria isento dessas construções sendo ele, antes do profissional, um cidadão brasileiro?

Admitindo que a Geografia, assim como outras ciências consideradas modernas, é originada no berço da Europa e comunga com as teorias de cunho colonizador, é possível que o professor que ensina essa disciplina não reproduza os discursos hegemônicos que são constituintes dessa Ciência?

Mesmo diante da disponibilidade de acessos, como um curso de aperfeiçoamento, treinamentos, dentre outros, que podem reeditorar a formação desses professores, com a possibilidade de torná-los críticos e responsáveis para com o ensino das relações étnico-raciais, há a possibilidade de esse profissional boicotar essas dimensões e continuar reproduzindo conteúdos que camuflam o problema?

De acordo com Brasil (2005) em seu estudo intitulado educação anti-racista verificou-se que diversos professores não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação anti-discriminatória. Entende-se que existe a naturalização de determinadas atitudes. No entanto, um olhar um pouco mais crítico e preocupado com as relações estabelecidas na escola flagra situações que constata a existência de um tratamento diferenciado que hierarquiza o pertencimento racial entre os alunos. Essa diferenciação de tratamento, uma atitude anti-educativa, concorre para a disseminação, a reprodução e a permanência do racismo nas escolas e na sociedade.

Para Oliveira (2007), o racismo é considerado uma mazela histórica, na qual a raiz de amargura se encontra na própria natureza humana. Atualmente, na sociedade ele assume várias formas, vai de manifestações explícitas de violência e intolerância a ações camufladas de segregação. Com isso, falsos valores são criados para justificar a atitude racista, valores esses que se expandem no inconsciente coletivo da população, produzindo desta maneira, uma geração de pessoas preconceituosas e indiferentes à realidade de marginalização.

Diante desse contexto, Jones (1973, p. 5) explica:

[...] o racismo individual [...] sugere uma crença na superioridade da nossa raça com relação a outra, bem como as sanções comportamentais que mantêm tais posições de superiores e inferiores [...] o racismo institucional tem dois sentidos; em primeiro lugar, é a extensão institucional de crenças racistas individuais, isto consiste, fundamentalmente, do emprego e manutenção de instituições devidamente constituídas, a fim de manter uma vantagem racista com relação a outros. Em segundo lugar, é o subproduto de algumas práticas institucionais que atuam de forma a limitar, a partir de bases raciais, as escolhas, os direitos, a mobilidade e o acesso de grupos de indivíduos a outras posições. Tais condições de desigualdade não precisam ser intencionais, mas não deixam de ser reais pelo de serem facto (JONES, 1973, p.5 *apud* MALACHIAS, 2006, p. 36)

É preciso entender que o racismo está presente no cotidiano escolar, nas falas dos alunos, nas omissões dos professores. E na medida em que essa realidade vai sendo ignorada, a discriminação silenciosa vai ganhando força e oprimindo ainda mais os alunos principalmente os negros que são os mais afetados (OLIVEIRA, 2007).

Alguns professores, por falta de uma capacitação específica para lidar com essas situações ou até mesmo por preconceitos neles –introjetados, não sabem identificar episódios de discriminação no ambiente escolar e, especialmente na sala, momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e sensibilizar seus alunos sobre a relevância e a riqueza que ela traz à cultura e identidade nacional.

Tratando-se de educadores torna-se mais que necessário exigir que os mesmos revejam suas posturas, treinem seus olhares para identificarem as situações de preconceito e se engajem em estudos que minimizem essas ocorrências no cotidiano escolar. Logo, o professor precisa ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente imposta em detrimento de sua própria natureza humana (MUNANGA, 2005).

As práticas de discriminações raciais na escola não se limitam às relações interpessoais. Vários ainda são materiais didático-pedagógicos como os livros, revistas, jornais que são utilizados em sala de aula, que, geralmente, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no ambiente escolar. Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social. A utilização de recursos pedagógicos com esse caráter remonta a um processo de socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano [...] (ANJOS; SANTOS; SILVA, 2013).

A existência de materiais didáticos que reforçam o estereótipo preconceituoso em relação aos negros é de grande influência para a reprodução do racismo na sala de aula. Além de o professor ter que identificar as possíveis provocações advindas de –colegas de classe não se pode esquecer que há de discernir, também, quais conteúdos ainda perpetuam o racismo, mesmo que de forma velada.

A formação de professores constitui uma questão importante no contexto mais amplo da educação brasileira. O processo de formação pedagógica desse profissional leva em consideração uma série de fatores, indo além das salas de aula, dos laboratórios, das

pesquisas. O professor exerce um papel fundamental nas instituições de ensino, pois ele permite, também, o desenvolvimento das relações sociais.

A educação, na orientação deste trabalho, tem um papel fundamental no sentido de dotar pessoas de senso crítico, para que possam repensar seus valores e contribuir para a criação de uma sociedade que respeite a pluralidade étnico-racial. A educação é fator primordial no combate ao racismo e à discriminação. E com essa perspectiva, a escola se apresenta como um espaço vital para a discussão do racismo e para potencializar ações que visem à conscientização sobre igualdade.

A aprovação da Lei Federal 10.639/2003 visando o conhecimento da história dos afrodescendentes, suas formas de resistência e contribuição cultural são fatores fundamentais para o desencadeamento desse processo. Cabe a toda sociedade e principalmente aos educadores a tarefa de sua implementação, como também a busca da capacitação necessária para a transformação da educação em instrumento de construção de uma verdadeira democracia racial.

Após a aprovação da referida Lei, houve uma ampliação das pesquisas sobre a História da África e sobre a História da Cultura Afro-brasileira. De acordo com Paula (2013, p.22), em relação a esta dimensão (antes e depois da Lei), é possível identificar algumas tendências (atitudes costumeiras), formalizadas por alguns grupos de pesquisadores, tais como: a concepção ainda fundamentada no –escravismo e nos estudos sobre a escravidão; a concepção baseada em uma África imaginada e construída pelo mercantilismo pelos europeus, representada principalmente pela –Costa da Mina; pelo –Reino do Congo e pelo –Benin – lugares de entrepostos; a concepção alicerçada na ideia da África pela África; e a concepção que intenta articular os conhecimentos e saberes das diversas –culturas e histórias do povo africano, aos conhecimentos e saberes produzidos nas várias diásporas africanas pelo mundo, dentre os quais, a diáspora Afro-brasileira. É com esta última que se busca quebrar os paradigmas das práticas nas escolas.

Para Ki-Zerbo (2010) a realidade africana supera as barreiras nacionais, e as fronteiras biológicas da identidade fundadas em referências biológicas como aos grupos étnicos africanos. Este autor evidencia que a unidade africana é significativa para a reconstrução da história da África, na perspectiva dos povos africanos; o que não ocorre quando são reconhecidas apenas as fronteiras nacionais estabelecidas pelos povos europeus, ou questões da natureza meramente biológicas. que a questão da unidade africana vai além das fronteiras

territoriais do continente, abrange as experiências das diásporas do povo africano espalhado pelos cinco continentes.

Perante essas perspectivas, compreendemos que a formação de professor de Geografia precisa abarcar elementos com os quais possa avançar no entendimento mais amplo de mundo, isto é, a formação do professor de Geografia precisa contemplar os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, tecnológicos e identitários quebrando paradigmas que escondem as disparidades étnico-raciais do Brasil e que ao mesmo tempo não contribuem para superá-las.

Assim, ao inserirmos a lei 10.639/2003 na formação dos professores, contemplamos aspectos que a própria Geografia na sua constituição como ciência falha ao longo das últimas décadas, dentre tais a homogeneização da cultura africana no próprio continente africano e a insensibilidade para as diferenças étnico-raciais nas diversas regiões brasileiras.

2.2. Qual o sentido de estudar uma Geografia para as relações étnico-raciais?

Várias respostas poderiam ser elencadas para essa pergunta. Sugerem-se algumas como: o combate ao racismo estrutural – frequentemente coloca um grupo social ou étnico em uma posição melhor para ter sucesso e ao mesmo tempo prejudica outros grupos de modo consistente e constante causando disparidades, que se desdobra no institucional (epistêmico, cultural, religioso, científico); a compreensão mais ampla e densa da organização espacial das diferentes sociedades em constantes transformações ao longo do tempo; a participação de diferentes grupos –africanos|| na formação socioespacial brasileira; outras formas de conhecer, grafar e dar significado ao mundo em que vivemos; a diversidade e a diferença territorial do continente e outros.

A partir da década de 1960, foram publicados importantes trabalhos acadêmicos produzidos na segunda metade do século XX, que buscavam desmitificar o fenômeno do racismo em nossa sociedade: Roger Bastide (1971), Florestan Fernandes (1978), Hasenbalg (1979), dentre outros. Esses estudos foram significativos na medida em que possibilitaram a inserção, no meio acadêmico, como ramificações para toda a sociedade, do debate sobre a necessidade de repensar a situação do negro em nossa sociedade, particularmente a problemática do racismo.

Os debates acerca das problemáticas que envolvem a população afro-brasileira são de longa data em nosso país. Porém, a ação protagonista desses povos redesenha-se nas iniciativas recentes que buscam romper com o passado histórico que ainda os associa à

imagem de ex-escravos e trabalhadores braçais. Com esse propósito, o centro de debate que se estabeleceu no final do século passado e no início deste novo milênio reside na implementação de políticas públicas e de ações reparatórias capazes de possibilitar a escrita de uma nova página na história dessa população, possibilitando a sua inserção social de forma autônoma no interior da sociedade brasileira, por meio da ação protagonizadora por esses sujeitos sociais (Paula; Peron, 2008).

As resistências ao debate sobre a questão racial e, particularmente, à questão do negro no âmbito dos cursos de formação de professores e no conjunto de políticas educacionais em curso ainda é muito grande. Porém, por meio desse entendimento, acredita-se que o caminho não é somente o de convencimento das pessoas para que mudem de ideia, mas, sim, o convite ao debate, à reflexão e à ação.

A questão étnica racial é um tema importante no desígnio da ciência geográfica, contudo nem sempre em evidência, nem sempre tratado de maneira enfática e desmistificadora. Temos, no Brasil, os estudos realizados pelo renomado geógrafo Milton Santos³⁹ (Figura 6), que tratou dos temas da segregação urbana e dos lugares de negros na cidade e na sociedade. Suas reflexões foram resultantes de sua própria experiência como homem negro, pois considerava que toda a relação se dava pela própria forma e aparência do indivíduo negro, que ele veio a designar de corporeidade (SANTOS, 1996/1997).

Sem dúvidas, também escreveu/discursou sobre negritude, afirmando não ser sua especialidade, mas resultado de sua convivência como sujeito. Admitindo, sobretudo, que sofreu humilhações e preconceitos pelo simples fato de possuir um corpo negro; e que, por isso mesmo possuía uma cidadania mutilada (SANTOS, 1996/1997), não era um cidadão integral pela simples razão de ser um homem negro; motivo pelo qual, num artigo publicado no Jornal Folha de São Paulo, desabafa:

[...] ser negro no Brasil é frequentemente ser objeto de um olhar vesgo e ambíguo. Essa ambiguidade marca a convivência cotidiana, influi sobre o debate acadêmico e o discurso individualmente repetido é, também, utilizado por governos, partidos e instituições. (SANTOS, 2000)

Ser negro no Brasil é lidar com o racismo cotidianamente e em todas as estruturas da sociedade. O negro não passa despercebido dos olhares preconceituosos e racistas, olhares

³⁹ Milton Almeida dos Santos foi um geógrafo brasileiro. Graduado em Direito, destacou-se por seus trabalhos em diversas áreas da Geografia, em especial nos estudos de urbanização do Terceiro Mundo. Foi um dos grandes nomes da renovação da Geografia no Brasil ocorrida na década de 1970. Também se destacou por seus trabalhos sobre a globalização nos anos 1990. A obra de Milton Santos caracterizou-se por apresentar um posicionamento crítico ao sistema capitalista, e seus pressupostos teóricos dominantes na Geografia de seu tempo.

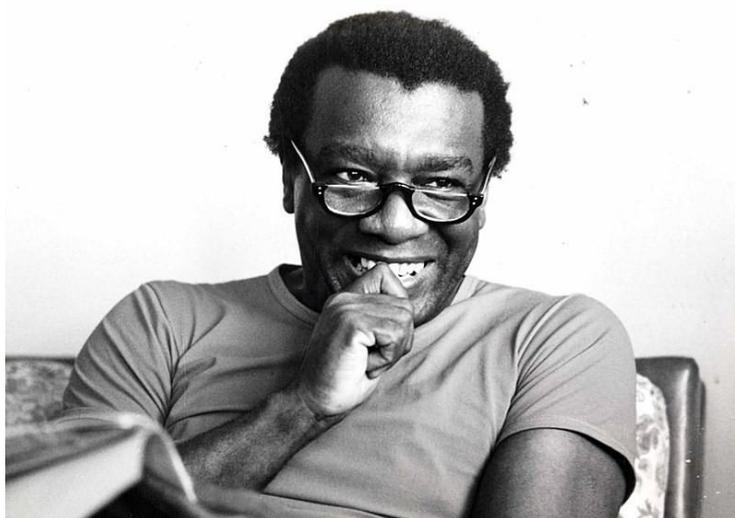
esses que penetram e interferem nas áreas da vida do indivíduo em todos os contextos, perpassando pelas instituições de ensino, pelas áreas de lazer, pelo grupo familiar, e outros.

Após a viagem de campo a ex-colônias africanas, Milton Santos relatou no artigo -Nossos irmãos africanos para o jornal A Tarde, em 1962, uma apreensão da ideia de -mundo negro vista a partir da África:

Há, na verdade, aqui, uma concepção universalista do mundo negro, que reúne, num mesmo abraço fraterno, os pretos da própria África, bem como os das Américas, do Sul, Central e do Norte. As expressões comuns dessas raízes dentre as quais a música, muitas vezes são inconscientes delas, no novo continente. Na África, porém, e entre os africanos, ela é bem viva e atuante. (2001, p. 404-405).

As ideias do autor nesse campo são pouco conhecidas, mas frequentes em sua obra e são pouco vistas no escopo dos estudos geográficos acerca das sociedades africanas (CIRQUEIRA, 2010).

Figura 6 - Milton Santos (1926-2001)



Fonte: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/05/03/o-legado-de-milton-santos-um-novo-mundo-possivel-surgira-das-periferias>>. Acessado em 2020.

Como se pode ver, o problema do negro na sociedade brasileira é uma questão aberta e justifica a eleição do tema etnia racial para propor iniciativas didáticas na educação com a finalidade de contribuir com a causa e poder desconstruir preconceitos e racismos.

De forma alguma as relações culturais e sociais entre negros e brancos em nosso país podem ser pensadas como harmoniosas, democráticas e diluídas nas questões socioeconômicas. Com um ensino reflexivo de Geografia podem-se criar subsídios para a desconstrução dos estereótipos negativos que são atribuídos aos negros e ao continente

africano e com isso guiar os educandos a entender as complexidades das diversas visões de mundo (COSTA; DUTRA, 2009).

Neste sentido, os autores afirmam que:

A educação tem fundamental importância nesta luta, pois se acredita que o espaço escolar seja responsável por boa parte da formação pessoal dos indivíduos, sendo assim um ambiente fundamental para a superação das desigualdades raciais e superação do racismo. No exercício da aprendizagem, desenvolvido na escola, o aluno recebe concepções de mundo que o orientam a como posicionar-se nele e para isto a Geografia está presente na forma de ferramenta fundamental deste processo. (COSTA; DUTRA, 2009. p.1)

É tarefa do professor e da professora de Geografia entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. Cabe ao professor e à professora compreenderem como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas ordenações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática.

Existem inúmeros professores e autores de inúmeras obras contemporâneas que contribuem na luta para a construção de uma sociedade antirracista. Professores como, Rafael Sanzio Araújo dos Santos, professor da UNB, que por meio das linguagens cartográfica e fotográfica discute aspectos fundamentais da geografia oficial e da não oficial praticadas no Brasil, numa perspectiva histórica. Focaliza o Brasil africano, secularmente excluído da geografia oficial, como um exemplo explícito dessas geografias distintas e paralelas, reconhecendo um convívio secular não assumido, regido por uma geopolítica da invisibilidade.

Figura 7 - Rafael Sanzio Araújo dos Santos (1961)



Fonte: < <http://negrosgeiais.blogspot.com/2016/03/rafael-sanzio-araujo-dos-anjos-geografo.html> >
Acessado em 2020.

No que diz respeito a invisibilidade das condições demográficas da população negra brasileira, o referido professor realiza um grande debate sobre a importância histórica da presença das comunidades quilombolas no Brasil. Para ele, muitos quilombos continuaram rurais e as periferias de grandes metrópoles como Rio, Salvador, Recife e São Paulo eram permeadas por eles. Ou seja, as cidades cresceram se espalharam e abraçaram essas localidades. Os quilombos estão presentes nas cidades brasileiras, são contemporâneos, e o urbanismo não considera isso. O Cais do Valongo⁴⁰, por exemplo, maior porto escravista da América, faz parte de um Brasil invisível e pouco se ensina sobre ele (Géledez, 2017).

É importante destacar também o trabalho do professor Renato Emerson dos Santos que apresenta um conjunto de discussões que podem ser trabalhadas no ensino escolar de Geografia, um temário que tenta atender às diretrizes de inserir e rever conteúdos para atender às demandas postas pela Lei 10.639. Discussões muito relevantes como: a inserção e revisão de conteúdos programáticos do currículo praticado de Geografia, revisão de práticas educacionais, materiais e métodos pedagógicos, gestão das relações raciais no cotidiano escolar, relações de poder na construção de currículos praticados na escola, movimento negro na atualidade, lutas na educação e escalas da política dentre outras contribuições.

⁴⁰ O Cais do Valongo é um antigo cais localizado na zona portuária do Rio de Janeiro, entre as atuais ruas Coelho e Castro e Sacadura Cabral. Recebeu o título de Patrimônio Histórico da Humanidade pela UNESCO em 9 de julho de 2017 por ser o único vestígio material da chegada dos africanos escravizados nas Américas.

Figura 8 - Renato Emerson dos Santos



Fonte: < https://www.youtube.com/watch?v=2fp4_ISlpnI > Acessado em 2020.

A discussão sobre a cultura negra precisa ser polemizada e entendida, mas isso requer um posicionamento. Implica a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com a –naturalização‖ das diferenças étnico/raciais, pois esta sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial. Dessa forma, a pesquisa educacional sempre será enriquecida pelo diálogo com outras áreas das ciências humanas (GOMES, 2003).

No caso do estudo sobre a questão racial, é importante que esse diálogo se dê com as áreas do conhecimento que, pela sua história, possuem um acúmulo na discussão sobre a cultura e, no caso específico deste trabalho, a cultura negra.

A Geografia estuda a relação recíproca do homem com o meio ambiente; seu objeto central pode ser considerado a relação homem/natureza e, portanto, a forma como as forças naturais moldam o espaço geográfico e como o homem pode modificar essas forças naturais pelo uso de tecnologia. De uma forma geral, a ênfase atual em diversos cursos de Graduação em Geografia – Licenciatura, de acordo os projetos político-pedagógicos que os orientam e organizam, está centrada na análise, interpretação e reflexão sobre questões que permitem entender o lugar e o mundo como totalidades indissociáveis.

A Geografia encontrou seu objeto próprio através do estudo das paisagens; objeto esse que relaciona as ciências naturais, humanas, econômicas e sociais. O foco da Geografia é a relação do homem com a natureza, considerando a totalidade dos elementos, processos e

características dessa relação. Nesse contexto, sejam quais forem os eixos norteadores dos cursos de Geografia, de uma maneira geral, a ambição dos diferentes cursos é formar professores com habilidades críticas e reflexivas, capazes de compreender seu real papel na construção de uma sociedade brasileira menos desigual. De uma forma ou de outra, os cursos de Geografia devem introduzir no debate a questão do território, da vida social e coletiva, da comunidade como sujeito da transformação social.

Embora a grande maioria dos cursos de Geografia ofereça disciplinas como Geografia Cultural, especialmente como optativas, em que são abordadas questões referentes à especificidade cultural do processo evolutivo humano, a conceituação de cultura e práticas culturais relacionadas a espaços geográficos específicos, bem como a relação entre cultura e apropriação do espaço, não há, a não ser por iniciativa privativa do professor, a inclusão de abordagens que contemplem a relação dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas brasileiros.

Com efeito, é importante salientar que grande parte dos cursos de Geografia não promoveu ainda mudanças ou revisões curriculares em decorrência da Lei 10.639/2003 ou do Parecer CPE/CP 3/2004, que configura as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e da Resolução CNE/CP 1/2004. A Lei 11.645/2008 não parece ter sido considerada pelos cursos em apreço, talvez por desconhecerem ou desconsiderarem a utilidade ou necessidade da inclusão da temática no contexto da Geografia.

Atualmente, de acordo com os dados disponíveis no Portal do Ministério da Educação (MEC), existem 201 instituições responsáveis pela formação de professores de Geografia, e estão divididas da seguinte maneira:

Tabela 2- Universidades responsáveis pela formação de professores de Geografia

UNIVERSIDADES NO BRASIL QUE OFERECEM FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE GEOGRAFIA (2014)	
Públicas Municipais	8
Públicas Federais	55
Públicas Estaduais	33
Privadas sem fins lucrativos	76
Privadas com fins lucrativos	29

FONTE: INEP/MEC, 2014. ORGANIZAÇÃO: COSTA, H.C.S. (2019)

Como se pode ver (na tabela 2), existe uma quantidade relativamente grande de instituições promovendo a formação de docentes de Geografia.

Apesar da relevância da profissão, considerada estratégica pelo fato de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento da sociedade e da economia, os cursos de formação docente têm historicamente demonstrado sua falta de êxito, reforçando o estereótipo que trata os cursos como insuficientes. São inúmeros os fatores que influenciam a má formação docente, e um desses fatores, por exemplo, tem sido a rápida expansão do ensino superior no Brasil. Essa expansão traz como fator negativo a rapidez dos cursos oferecidos, com cargas horárias reduzidas, geralmente com duração de 3 anos, principalmente nos cursos de licenciatura, a falta de incentivo à pesquisa, a falta de associação entre as teorias e a prática profissional e a busca por lucro por parte dos donos das faculdades e não pelo crescimento da qualidade no ensino.

O modelo clássico de formação desse profissional, que se mantém até a atualidade, caracteriza-se por uma organização curricular que prevê dois conjuntos de estudos, reunindo, de um lado, as disciplinas técnico-científicas, que possuem o objetivo de orientar como desenvolver artigos acadêmicos de acordo com os conhecimentos científicos e linguagem específica para a comunidade acadêmica; e do outro, as disciplinas didático, (psico)pedagógicas, que concretizam um conjunto de procedimentos específicos, próprios da situação de ensino-aprendizagem e servem como mediadoras da relação entre os alunos e um objeto de conhecimento ou entre as relações sociais inerentes ao contexto pedagógico.

Existem inúmeras reflexões teóricas sobre temas essenciais para formação docente, como qualificação profissional, qualidade dos cursos de licenciatura, formação pedagógica, papel social do professor com postura ética e política, didática como a arte de ensinar e a importância do incentivo à pesquisa, para associar teoria com prática educativa. É importante propor também a reflexão sobre as relações humanas que permeiam o processo da formação docente, tendo em vista que o professor desempenha uma função técnica, contudo seu lado humano, sua forma de tratar os alunos irá contribuir para o sucesso ou não do aprendizado, portanto didática além de englobar as técnicas de ensinar, também envolve o despertar de sentimentos positivos ou negativos nos alunos, dependendo da forma do professor se expressar.

A formação docente no país, durante muitos anos, representou uma posição desfavorável na ordem de prioridades educacionais, caracterizando um processo de desvalorização da profissão, arrastando consequências desastrosas para a educação, pois

impediu a realização de um trabalho de qualidade. Educação aqui deve ser entendida como um processo histórico-social.

Como afirma Brandão (1989),

[...] educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento (BRANDÃO, 1989, p. 73-74).

Por meio de processos de ensino, os indivíduos buscam garantir ideias, aprendizagem de saberes, crenças, construção de suas identidades. A educação pode ser caracterizada pelo processo de capacitação das pessoas em competências, conhecimentos e técnicas necessárias para seu aprimoramento intelectual e desenvolvimento profissional. Além dessa visão, voltada para as necessidades do mercado de trabalho, podemos dizer que a educação tem a finalidade de discutir e criar novos valores que contribuem para uma sociedade menos desigual.

Há um caminho que vem sendo trilhado, através de ações afirmativas, na busca de incorporar nos conteúdos da escola, a cultura dos –excluídos|. A temática racial tem muito a contribuir para a construção de uma escola mais democrática, que aborde as diferenças e as lutas cotidianas por uma sociedade justa. Tal experiência colabora para a implementação da Lei 10.639/2003.

A ideologia de superioridade do branco conserva em nosso país elementos do plano estrutural e pessoal que reforçam mecanismos de exclusão e preconceito racial. Esse aspecto se materializa no campo da educação, e estão explícitos nos vínculos entre conhecimento, identidade e poder.

Silva, ao se reportar às orientações curriculares oficiais, afirma que:

Essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial (SILVA, 2002, p. 102).

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação passou a ser apoiada a partir da promulgação da Lei 10.639/2003 quando esta estabelece em níveis obrigatórios o ensino da história da cultura desses povos. Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização do que distingue os negros dos grupos

que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras.

Reconhecimento, também requer a adoção de políticas públicas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira nos diferentes níveis de ensino. Portanto, para que o ensino de Geografia consiga cumprir com as determinações da Lei 10.639/2003 é necessário que se desenvolvam estratégias que valorizem, divulguem e respeitem os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

São inúmeras as questões que implicam no ensino de Geografia para as relações étnico-raciais. Estas questões perpassam desde a institucionalização da ciência que possuem como -berço as premissas europeias, as heranças coloniais e ao mesmo tempo racistas advindas da sociedade brasileira que influencia no ensino da disciplina, a má formação do professor de Geografia dentre outras citadas neste capítulo. Porém não se pode justificar a ausência de conteúdos que contemplem a história da cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Geografia pautando-se nessas questões.

Todas as reflexões realizadas neste capítulo servem como base para se pensar novas estratégias de ensino, reconhecendo a responsabilidade da Geografia em contribuir para a aplicação da Lei 10.639/2003. Nesta perspectiva, sabe-se que os conceitos estruturais do saber geográfico devem ajudar na leitura de mundo de cada indivíduo. Sendo assim, no próximo capítulo, apresenta-se uma proposta pedagógica para as aulas Geografia tendo como aporte as exigências da Lei e a base de conteúdos regulamentados pela BNCC.

CAPITULO III

A OBRA “QUARTO DE DESPEJO” E AS POSSIBILIDADES DE CAROLINA MARIA DE JESUS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Para atender a Lei 10.639/2003 é indispensável que se pense em novas estratégias de ensino. Exige-se um esforço em analisar metodologias que permitam quebrar paradigmas e que ofereçam um caminho pedagógico acessível para diferentes faixas etárias, classes sociais e instituições escolares.

Partindo dessas preocupações e desejando colaborar com a implementação da Lei 10.639/2003 no ensino de Geografia, escolheu-se como ferramenta pedagógica⁴¹, para trabalhar com a História da Cultura Africana e Afrobrasileira, a Literatura Negra.

Sabe-se que existem diferentes técnicas que compõem um texto literário. Ocorrem textos em forma de prosa, de verso, de poesia, de ficção, de rima, entre outros. Ciente dessa possibilidades que surgem ao trabalhar com literatura, faz-se necessário, neste estudo, um recorte temático que possibilite o desenvolvimento de um bom resultado. Sendo assim, o livro –Quarto de Despejo: o diário de uma favelada da autora Carolina Maria de Jesus, é a obra literária que tece a composição da proposta deste capítulo. Importante salientar que ainda existem múltiplas maneiras de interpretar esta obra e que nesta pesquisa trabalhou-se penas com umas dessas perspectivas, ficando aberta a possibilidade de ir além.

O presente capítulo tem como objetivo principal apresentar uma proposta para a implantação da Lei 10.639/2003, visando a interdisciplinaridade entre duas grandes áreas: Literatura e Geografia. Apesar de existir inúmeros autores no campo geográfico que já trabalham com essa integração, como Tuan (1978) e Monteiro (2002), e muitos outros, o intuito aqui é promover, valorizar uma das vertentes da Literatura, a Literatura Negra. Busca-se compreender o processo de produção interdisciplinar (Geografia e Literatura) objetivando a construção de uma metodologia didática a partir do espaço e que contribua para o processo ensino-aprendizagem.

A ideia aqui está centralizada na elaboração de uma estratégia pedagógica partindo do estudo da obra literária "Quarto de Despejo" e o uso da mesma no ensino de Geografia como

⁴¹ De acordo com a pedagoga Emileide Lucineia Da Costa, da UNAES, *Ferramenta Pedagógica* é uma expressão de significado amplo. Na educação, é muitas vezes entendida como facilitar da aprendizagem. Para fins pedagógicos, a ferramenta pedagógica depende muitas vezes da intenção de quem a está utilizando, para qual fim. Na área da tecnologia educacional ou da Informática na Educação as ferramentas pedagógicas são muito utilizadas com intenção pedagógica, ou melhor, com a função de contribuir para aprendizagem efetiva do educando. Um exemplo de ferramenta pedagógica é o uso do computador. Ele proporciona ao aluno interação, manipulação, construção da aprendizagem.

componente crítico. Para isso, utilizou-se como base a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Antes de apresentar a obra –Quarto de Despejoll e seus exemplos de aplicabilidade no ensino de Geografia, faz-se relevante mostrar o motivo pelo qual a linguagem literária foi escolhida dentre tantas outras para trabalhar as exigências da Lei 10.639/2003. Posto isto, adiante se apresentam algumas breves considerações que nos permitem compreender o que é Literatura, e por que existe uma Literatura Negra e a importância dessa associação com o ensino de Geografia.

A Literatura constitui um sistema com características e dinâmicas próprias, se expressa no intuito de um maior conhecimento sobre a realidade e sobre o mundo. René Wellek, citado por Afrânio Coutinho a propósito da Literatura, afirma que:

[...] embora a literatura esteja em constantes relações com outras atividades humanas, ela tem seus caracteres e funções específicos e desenvolvimento próprio que é irreduzível a qualquer atividade diversa; de outro modo, cessaria de ser literatura e perderia a razão de ser: tornar-se-ia filosofia, religião, ética de segunda classe, ou mesmo propaganda [...] (WELLECK Apud COUTINHO, 1966, p.16).

O próprio Coutinho (1966, p. 14) ao abordar o fato literário, assim o explica:

Por ser de natureza estética, o fato literário é histórico, isto é, acontece num tempo e num espaço determinado.. Há nele elementos históricos,...; e elementos estéticos, que constituem o seu núcleo, imprimindo-lhe ao mesmo tempo características peculiares, que o fazem distinto de todo outro fato da vida [...] (COUTINHO, 1966, p.14).

Os elementos estéticos a que se menciona Coutinho, referem-se ao tipo de narrativa, enredo, motivos, pontos de vista, personagem, movimento e etc.

Previamente, é preciso ressaltar que a relação entre Literatura e Geografia existe a longa data e têm suscitado muitas reflexões. A Literatura como descrição da relação do homem com o meio em que vive, permite que o leitor identifique-se com o personagem e reconheça sua realidade ali representada. Esse reconhecimento acontece de várias formas, tanto culturalmente, socialmente como economicamente, entre outros. Nessa perspectiva de aproximação leitor/personagem é que a percepção real está mais acentuada e podem ser estudados diversos aspectos geográficos que o texto literário proporciona. Isso porque

As obras literárias, mesmo não pretendendo ser e não sendo um mero registro histórico, acabam sendo também uma historiografia inoficial. Na medida mesma em que não querem ser documento, seu caráter autônomo lhes permite uma liberdade de registro e transmissão que escapa a historiografia oficial, comprometida com as omissões, cortes

e deformações que as relações de produção lhes impõem. (KOTHE, 1976, p.78).

A Literatura não tem o compromisso pragmático em descrever a realidade, ela usa de elementos livres para registrar na história os fatos. Existe certa autonomia nos textos literários que permite o autor sair de determinadas imposições da escrita, por esse motivo o mesmo pode –brincar|| com a redação sem precisar omitir determinadas deformações do processo.

A Literatura em consórcio com a ciência geográfica permite a superação da estruturação da sociedade pela flexibilidade da imaginação, porém não quer dizer que se devem invalidar as hipóteses científicas, pois as mesmas são inseridas e extraídas da relação dialética ficção-realidade que, permite a verificação da correspondência da obra literária e a realidade do cotidiano do aluno.

A identificação do leitor com o personagem favorece a análise do meio em que vive a partir das categorias geográficas detectadas em cada obra, permitindo-o fazer uma análise mais profunda por conta da maleabilidade do texto. Assim, a Literatura torna-se um importante objeto de pesquisa para o desenvolvimento e compreensão da ciência geográfica. Abre caminhos e propõe diversas maneiras de utilizar a interdisciplinaridade como metodologia no ensino de Geografia.

Silva e Barbosa (2014) evidenciam a importância dessa relação:

O Ensino de Geografia pela Literatura promove a ampliação das concepções conceituais e categóricas para os estudantes ao mesmo tempo que estimula nova linguagem e, portanto, promove o desenvolvimento da capacidade crítica nos alunos para além do dogmatismo e da hierarquização de valores e conhecimentos orientados pelas metodologias positivistas ou mesmo pela exacerbação do relativismo estimulado pelos autores pós-modernos, em outras palavras, as relações filosófico-geográficas e didático-pedagógicas pela literatura promovem a ampliação da interpretação do que seja o mundo e como o mesmo é organizado, essa verificação crítica será direcionada pelas experiências dos estudantes pela leitura imbricada à sua própria cotidianidade (SILVA; BARBOSA, 2014, p. 80).

Assim, como cada lugar no mundo possui um significado específico para cada pessoa, um mesmo texto literário, lido por pessoas residentes da mesma localidade, levará a diferentes entendimentos devido às experiências de vida, pensamentos, percepções e atitudes em relação ao meio em que vivem ou da história de vida de cada um. O texto terá um significado para cada aluno. E os aspectos geográficos serão um mais relevante que outro, isso acontece porque “[...] o homem utiliza a percepção para analisar a própria ação|| (PINHEIRO, NETO, CAVALCANTE, 2010, p. 135).

Usar a Literatura no ensino que Geografia é contribuir para a expansão do conhecimento dessa ciência.

A relação Literatura, Geografia e Ensino precisam ser processados para além da dogmatização das categorias geográficas procuradas nos livros de literatura, ou seja, alguns ainda consideram a relação comprometida pela necessidade em encontrar nos livros alguma parte do mesmo que relate as categorias geográficas, como se a relação Literatura e Geografia fosse apenas compreendida por essa procura. Neste sentido, avançamos em oposição a essa visão positivista, pois entendemos que a obra literária em si é resultado de processos geográficos, históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais, isto é, não podemos ao ler uma obra buscar isoladamente as categorias geográficas como se as mesmas não se comunicassem com o mundo (SILVA, BARBOSA, 2014, p. 81).

As marcas do positivismo estão expressas nas práticas metodológicas no ensino de Geografia "ao separar os processos multifatoriais e multiescalares que são componentes e construtores da obra literária, uma vez que a separação destes inviabiliza a compreensão da totalidade" (SILVA, BARBOSA, 2014, p.81).

Pensar a totalidade como os autores instigam, significa ir além das explicações óbvias, e adentrar nas relações críticas que são responsáveis pelas origens dos processos dentro da sociedade os quais refletem diretamente na produção do espaço geográfico.

A totalidade operacionaliza pela leitura e compreensão de obras literárias por meio do ensino de Geografia potencializa a construção de alunos críticos, todavia isso somente é possível com a não fragmentação das informações, dos conhecimentos e das relações. A obra literária precisa ser apresentada como resultado de processos e não como mera ilustração para o ensino de Geografia.

A fragmentação da Geografia por abordagens positivistas ou pós-modernas levam os alunos a não relacionarem os elementos cotidianos que vivenciam com as teorias, como se fossem coisas diferentes, como se as experiências dos alunos não contassem como práticas geográficas. Essas experiências dos alunos são as categorias e conceitos geográficos vivos e a leitura de obras literárias permitirá a correspondência das experiências diárias destes com os fragmentos de ficção que devem convergir para a reflexão de suas próprias vivências.

Para além do engessamento da linguagem acadêmica e dos manuais pedagógicos (como os livros didáticos) urgem outras linguagens capazes de fomentarem nos alunos a crítica nos seus aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, espaciais e históricos. Tais linguagens partem das constituições estéticas elaboradas a partir das artes, deste modo, a música, a literatura, a arte plástica, a dança, o teatro, o cinema e a escultura são fontes elaborativas para a constituição ôntico do ser humano, em outras palavras, a formação do

ser humano pela Geografia emerge também da linguagem estética (SILVA; BARBOSA, 2014, p. 82).

Salientamos ainda, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) destacam a importância de se utilizar os clássicos da Literatura no ensino de Geografia, assim o documento afirma que,

É possível aprender Geografia desde os primeiros ciclos do ensino fundamental, mediante a leitura de autores brasileiros consagrados (Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros), cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais. (BRASIL, 1997, p. 33)

O desenvolvimento do conhecimento passa, portanto, pela perspectiva espacial por meio de outra linguagem, neste caso a literatura, permite o entendimento e o desenvolvimento da totalidade geográfica, por meio das relações processuais categóricas e conceituais que partem obrigatoriamente da constituição simbólica materializada socialmente e apresentadas pela literatura. Essas categorias e conceitos precisam ter como predominância as experiências dos sujeitos e consciência de como os mesmos são inseridos socialmente e espacialmente. Consciência que será efetivamente trabalhada nas obras literárias, isto é, as mesmas "obrigam" a fornecerem experiências que serão debatidas com a vida dos alunos, deste modo, as categorias e conceitos geográficos são vivos e não constituições meramente teóricas.

Diante disso, entendemos que a constituição crítica do sujeito será formada a partir de sua não conformidade em relação as situações do cotidiano, ou seja, o cotidiano passa a ser compreendido como um conjunto de "naturezas diferentes" que contém simultaneamente a realidade física e um conjunto simbólico. Os alunos olham o mundo a partir de seus princípios, de suas consciências e as legitimam como verdadeiras pela aproximação da forma como interpretam seu mundo (escala micro) ao mundo total (escala macro), todavia a inexatidão desta aproximação se deve a incapacidade de compreender criticamente o mundo, não por incompetência, mas por não serem ensinados ou serem vítimas de um sistema impeditivo de pensarem além do que está posto.

Saltoris e Cardoso (2016) trazem exemplos de aplicabilidade de algumas obras literárias mais utilizadas em salas de aula (Quadro I) algumas vertentes geográficas que podem ser abordadas disciplinarmente ou de forma interdisciplinar.

Quadro I: Clássicos da Literatura (não negra) e possibilidades de abordagens

Obra	Autor	Ano	Região	Abordagens Geográficas
O Tempo e o Vento	Érico Veríssimo	1949-1962	Sul	O papel do homem na cultura gaúcha; Decadência social gaúcha na passagem para o séc. XX causada por interesses e jogos políticos; Formação do estado do Rio Grande do Sul.
A Moreninha	Joaquim Manoel de Macedo	1844	Sudeste	Paisagem e relações sociais do Rio de Janeiro no séc. XIX; Influência da classe burguesa na sociedade carioca.
O Cortiço	Aluísio Azevedo	1890	Sudeste	Transformações da paisagem urbana do Rio de Janeiro; Relações sociais do séc. XIX.
Marajó	Dalcídio Jurandir	1893	Norte	Desafios econômicos e democráticos do início do séc. XX; Estruturação social.
Capitães de Areia	Jorge Amado	1937	Nordeste	Realidade de crianças abandonadas; Relação das crianças de rua com o espaço geográfico; Criação de identidade com o local vivido.
O Auto da Compadecida	Ariano Suassuna	1953	Nordeste	Contexto social do Nordeste; Religiosidade do Nordeste.
Contos Amazônicos	Inglês de Sousa	1965	Norte	Cultura (lendas e histórias) da Amazônia; Embates sociais e políticos do final do séc. XIX; Relação homem e meio ambiente.
Poemas dos Becos de Goiás e Estórias mais	Cora Coralina	1965	Centro-Oeste	Identificação do indivíduo com o local vivido; Cultura do povo do Centro Oeste; Aspecto social em relação às lavadeiras, lavradores, crianças abandonadas, etc.
As Aventuras da Família Brasil	Luiz Fernando Veríssimo	1993	Sul	Diferença de classes; Situação do trabalhador brasileiro; Modo de vida de uma família brasileira, inserida numa sociedade de consumo.
Bem sabe Goiás da sua linguagem	Miguel Jorge	2004	Centro-Oeste	Paisagem de Goiás; Importância dos rios de Goiás para o meio ambiente.

Fonte: SALTORIS; CARDOSO (2016); Adaptado por: COSTA, H.C.S. (2019).

Após a observação do quadro I, é possível também se atentar a falta de representatividade de autores e autoras afrodescendentes/negros entre os clássicos apresentados.

3.1. A Literatura Negra

*A história
do negro
é um traço
num abraço
de ferro
e fogo.
(VENTURA, 1992)*

Como relatado anteriormente, sabe-se que o uso da Literatura em parceria com a Geografia em prol do ensino já é algo explorado, porém o uso da Literatura Negra, assim como outras produções da população negra (como filmes, músicas, peças teatrais e outros) são ainda negligenciados, não valorizados de forma equivalente às demais. Esse fato é explicado, em parte pela herança racista que ainda persiste na sociedade brasileira, há quase quatro séculos, e que impede que o ensino seja plural, igualitário e inclusivo. Não reconhecer essas produções é, ao mesmo, tempo camuflar a contribuição de mulheres e homens africanos e seus descendentes para a formação social brasileira.

Aqui observamos um dos motivos que justifica a criação da Lei 10.639/2003, pois foi necessário instituir uma ação obrigatória para equacionar essa disparidade, especificamente, na área da educação.

Mas, existe uma Literatura Negra?

Conceição Evaristo afirma, partindo da reflexão de sua própria escrita, que há –não só a existência de uma literatura afro-brasileira, mas também a presença de uma vertente negra feminina (EVARISTO, 2009, p.18).

Há uma definição para Literatura Negra?

De acordo com os autores Ianni (1988), Filho (2004) e Evaristo (2009) não há uma definição específica que formule um conceito para determinar o que é ou não é Literatura Negra, há apenas que se afirmar que existe uma diferenciação.

Ianni (1988), conta

A literatura negra é um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo. Não surge de um momento para o outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. Sua história está assinalada por autores, obras, temas, invenções literárias. É um imaginário que se

articula aqui e ali, conforme o diálogo de autores, obras, temas e invenções literárias. É um movimento, um devir, no sentido de que se forma e transforma. Aos poucos, por dentro e por fora da literatura brasileira, surge a literatura negra, como um todo perfil próprio, um sistema significativo. (IANNI, 1988, p. 91)

No entendimento de Filho (2004);

A presença do negro na literatura brasileira não escapa ao tratamento marginalizador que, desde as instâncias fundadoras, marca a etnia no processo de construção da nossa sociedade. Evidenciam-se, na sua trajetória no discurso literário nacional, dois posicionamentos: a condição negra como objeto, numa visão distanciada, e o negro como sujeito, numa atitude compromissada. Tem-se, desse modo, literatura sobre o negro, de um lado, e literatura do negro, de outro (FILHO, 2004, p. 161).

Nas descrições de Evaristo (2009);

Nomear o que seria literatura afro-brasileira e quais seriam os seus produtores é uma questão que tem suscitado reflexões diversas. Há muito, um grupo representativo de escritores(as) afro-brasileiros(as), assim como algumas vozes críticas acadêmicas, vêm afirmando a existência de um corpus literário específico na Literatura Brasileiras. Esse corpus se constituiria como uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira. Contudo, há estudiosos, leitores e mesmo escritores afrodescendentes que negam a existência de uma literatura afro-brasileira (EVARISTO, 2004, p. 17).

Porém, embasando-se, ainda, nas reflexões de Conceição Evaristo (2009), pode-se alinhar algumas características/elementos que ajudam a identificar um texto considerado um texto literário negro, tais como:

- a literatura negra é aquela desenvolvida por autor negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo entre outros;
- há suas próprias implicações estéticas e ideológicas;
- personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira;
- pode-se dizer que um sentimento positivo de etnicidade atravessa a textualidade afro-brasileira;

- o negro é o tema principal na literatura negra. Sob muitos enfoques, ele é o universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura;
- constitui-se como uma escrita que corresponde ao que Homi Bhabha fala da poesia do colonizado. Essa não só encena o –direito de significar|| como também questiona o direito de nomeação que é exercido pelo colonizador sobre o próprio colonizado e seu mundo ;
- considera a invenção, pelos brasileiros descendentes de africanos, de formas de resistência à violação e à interdição do negro, impostas pelo sistema escravocrata do passado e pelos modos de relações raciais que vigoram em nossa sociedade, realçando as marcas profundas que essas formas de resistência imprimem na nação brasileira;
- uma literatura que trabalha no seu conteúdo contextos onde os personagens (ou fatos) se desenvolvem segundo princípios e fins históricos, relacionados no tempo e no espaço com aspectos do indivíduo, da família e dos povos negros, em função de relações sociais;
- o discurso da literatura negra seria o discurso da identidade, o discurso que almeja a desconstrução e reconstrução identitárias dentro desse sistema de significações, colocando como ponto crucial o equacionamento da noção de identidade nacional;
- a literatura negra não é só uma questão de pele, é uma questão de mergulhar em determinados sentimentos de nacionalidade, enraizados na própria história do africano no Brasil e sua descendência, trazendo uma lado do Brasil que é camuflado;
- a especificidade da literatura negra brasileira recai sobre o fato de ser elaborada a partir da perspectiva do dominado e do oprimido;
- a diferença dos poemas afro-brasileiros é a sua capacidade de dar visibilidade às marcas culturais e existenciais que identificam os descendentes de africanos no Brasil;
- é um movimento, um devir, no sentido de que se forma e transforma aos poucos, por dentro e por fora da literatura brasileira, surge a literatura negra, como um todo com perfil próprio, um sistema significativo.

Para sintetizar, A Literatura Negra, Literatura Afro-brasileira ou o Texto Literário Negro [...]

[...] Considera a invenção, pelos brasileiros descendentes de africanos, de formas de resistência à violação e à interdição do negro, impostas pelo sistema escravocrata do passado e pelos modos de relações raciais que vigoram em nossa sociedade, realçando as marcas profundas que essas formas de resistência imprimem na nação brasileira (EVARISTO, 2009, p.17).

A partir das colocações dos autores acima, entende-se que existe uma Literatura do Negro. Uma literatura que possui o posicionamento engajado, um texto denunciador, escritas anunciadas por grupo de escritores assumidos como negros ou descendentes de negros, que se preocupam como marcar suas obras, onde há a afirmação cultural da condição negra na realidade brasileira.

Essas acepções que questionam o que pode ou não ser considerada uma Literatura Negra faz com que armadilhas apareçam e deslegitimam o negro como sujeito do discurso literário. Filho (2004) especifica quais são essas acepções:

O sintagma admite, desde logo, duas acepções:
Em sentido restrito, considera-se negra uma literatura feita por negros ou por descendentes assumidos de negros e, como tal, reveladora de visões de mundo, de ideologias e de modos de realização que, por força de condições atávicas, sociais, e históricas condicionadoras, caracteriza-se por uma certa especificidade, ligada a um intuito claro de singularidade cultural. *Lato sensu*, será negra a arte literária feita por quem quer que seja, desde que centrada em dimensões peculiares aos negros ou aos descendentes de negros (PROENÇA FILHO, 2004, p. 185).

Esse título -Literatura Negra, tal como vem sendo utilizado no Brasil, vincula-se ao significado restrito de uma situação histórica dada, configuradora da reivindicação pelos negros de determinados valores e de uma identidade própria. Essa identidade e sua presença ilegítima da comunidade em que o grupo étnico se situa seriam elementos decisivos na luta pela eliminação das discriminações e pela conquista do lugar que lhes pertence de direito e que o grupo dominante insiste em negar, das mais variadas maneiras, públicas ou disfarçadamente.

Em sentido amplo, fazer literatura negra, é um movimento de afirmação do negro, onde o mesmo toma consciência de sua situação social. Há uma preocupação com a particularização/identificação cultural, seja no espaço dos povos africanos, ou no domínio afrodiásporo. O que se deve considerar é que há na centralidade a causa do negro no Brasil, a luta pela sua afirmação cultural na realidade brasileira, e que se converte, com legitimidade,

em denúncia, revelação, ruptura. Esses escritos são realizados por escritores que, com propriedade, têm condições de fazê-los.

O resgate dos mitos, a proximidade cultural com a África, mas sem distorções nostálgicas, e com outros países em que a discriminação existe, o tempo escravo repensado, as revoltas, a situação do negro e de seus descendentes na construção socioeconômica do país e sua marcada participação nos tempos heróicos da formação da nacionalidade, as contribuições linguísticas colocadas em evidência na nossa língua portuguesa do Brasil, podem, entre outros traços, contribuir, através da transfiguração na literatura, para o melhor conhecimento e o redimensionamento da presença do negro na sociedade brasileira. São verdades e valores capazes de se opor vigorosamente aos estereótipos e preconceitos ainda vigentes no comportamento de muitos brasileiros (PROENÇA FILHO, 2004, p. 187).

A tensão que existe é que a literatura feita por negros ou por descendentes assumidos, não está sendo inserida no nicho de uma "Literatura Negra", específica, singular, onde se estabelece seus cânones, mas estão sendo incluídas no processo da Literatura Brasileira, apenas. Há sim de se considerar a literatura como lugar de afirmação de identidades múltiplas, porém, para que a identidade do negro seja objetivada como contribuição literária de representações étnicas, é necessário vencer inúmeros obstáculos.

Entende-se que a Literatura Negra é uma questão de representatividade, de luta, de ocupação de espaços. Proença Filho (2004) complementa que o que –importa é prosseguir na busca de uma plena e insofismável representatividade, até que se torne inteiramente dispensável a presença como marca de uma diferença redutoral.

É importante ressaltar que não há uma conceituação específica que determina o que de fato pode ou não pode ser considerado Literatura Negra. O que existem são elementos que evidenciam os cânones de uma Literatura que não tematiza o negro, ou seja, uma Literatura escrita pelo próprio negro com características únicas (exemplos citados acima por Conceição Evaristo). Não há também, elementos que descaracterize uma Literatura escrita por negros e que ao mesmo tempo não possuem tais –características únicas. Pois se sabe que partir daí podem surgir arranjos, baseados em um –boicotell, que desestimule a existência de uma Literatura Negra.

Para melhor entendimento sobre essa representatividade que há nas obras literárias negras e nas obras literárias escritas por não negros, abaixo (Quadro II e Quadro III) estão expostos exemplos que deixam evidente as –diferenças sobre as abordagens que descrevem os personagens negros.

Quadro II: Obras Literárias Negras e suas abordagens

Autor	Obra	Ano	Abordagens
Maria Firmina dos Reis	Úrsula	1859	Sendo a autora apontada como a primeira romancista e primeira mulher a escrever um romance abolicionista no Brasil. Tematiza o negro a partir de uma perspectiva interna e comprometida politicamente em recuperar e narrar a condição do ser negro no Brasil. Representado pela inscrição em língua portuguesa dos elementos da memória ancestral e das tradições africanas.
Luís Gama	-Quem sou eul, criação que ficou conhecida como -A bodarradal	1861	No poema, Gama satirizava a sociedade de seu tempo e apontava a mestiçagem brasileira, que marcava muitos dos pretensos brancos da época, dos nobres ao povo, do clero às forças militares imperiais. Os versos do poema respondiam ao termo pejorativo -bodell, apelido que era dado aos mulatos, como ele.
Lima Barreto	Recordações do escritor Isaiás Caminha	1909	A fusão personagem-autor acaba criando uma cumplicidade de vozes em que o autor pensa e discute as relações raciais da sociedade brasileira. Sua escrita se dispunha conscientemente a se apresentar como uma voz negra questionadora das relações raciais da época.
Márcio Barbosa	Poema-Ebó	1986	Outro elemento constante na poesia afro-brasileira são as alusões ao Candomblé e à Umbanda, tanto por serem elementos intrínsecos à cultura afro-brasileira como também como fator de resistência à imposição da religião cristã imposta aos africanos durante a escravidão. Ao resgatar elementos destas religiões, resgata-se também a dignidade com que elas devem ser tratadas.
Beatriz Moreira da Costa	Caroço de dendê	1996	Mãe Beata de Iemanjá traz vivências de terreiro que se transformam em temática narrativa para a autora.
Eduardo de Assis Duarte	Machado de Assis afro-descendente	2007	Apresenta um Machado discreto em suas atitudes, mas contudo comprometido com os ideais da Campanha Abolicionista. O pesquisador traz para o leitor textos desprezados pela crítica literária, em que Machado de Assis estaria se pronunciando tanto em relação à escravidão como em relação à abolição dos escravos. O trabalho de Eduardo Duarte busca a desconstrução de uma crítica literária que construiu um processo de embranquecimento de Machado de Assis.

Fonte: EVARISTO e LIMA (2009). Org. por COSTA, H.C.S (2019)

Quadro III: Obras Literárias (não negras) e suas abordagens em relação ao negro

Autor	Obra	Ano	Abordagens
Padre Antônio Vieira	Sermão de Nossa Senhora do Rosário	1654	Observa-se a afirmativa de que eles eram vítimas apenas de uma escravidão do corpo, pois a alma era livre; ou ainda, uma louvação dos sofrimentos dos escravos, em que os males da escravidão ganham um sentido sacrificial da morte cristã. Os negros, ali, são conclamados para se rejubilarem com as amarguras do engenho, com o fardo cotidiano, pois, obedecendo à vontade do Pai/Senhor, alcançariam um dia as plenitudes da vida eterna, já que na terra experimentavam as agruras, como Cristo experimentou (BOSI, 1992, p. 119-148).
Bernardo Guimarães	A Escrava Isaura	1875	O autor, incapaz de compor uma heroína que pudesse ser negra, desenha a protagonista como uma escrava mulata, quase branca, educada pela sinhá, que lhe transmite todos os valores de uma educação europeia. Na narrativa a senhora elogia a tez clara da escrava e felicita a moça por ter tão pouco -sangue africanoll.
Graciliano Ramos	São Bernardo	1934	Casimiro Lopes, também um personagem negro, aparece como alguém possuidor só de uma meia linguagem. Casimiro, um empregado fiel – estereótipo renovado do escravo passivo, dócil –, surge descrito pelo personagem-narrador como alguém –dono de vocabulário mesquinho, que gaguejava ao falar e que, tendo aprendido –alguns termos com o pessoal da cidadel, repete-os sem propósito, em falas sem sentido. Casimiro, quando estava –satisfeito aboiavall (RAMOS, 1974, p. 112).
José de Alencar	O tronco do ipê	1964	O personagem Pai Benedito é construído como alguém possuidor de uma anomalia linguística. Dotado apenas de uma linguagem gutural, se expressa por meios-terminos, e ao tentar se comunicar em português, isto é, ao usar a linguagem do colonizador, se perde na colocação dos pronomes feito criança.
Gregório de Matos	Boca do Inferno	1969	Exalta a sedução erótica da mulata, menosprezando-a ao mesmo tempo, começa a se esboçar o paradigma de sensualidade e da sexualidade, atribuído às mulheres negras e mulatas presentes na literatura brasileira. Faz do homem mestiço objeto de críticas e insultos, delineando, em seus versos, o estereótipo do mulato como uma pessoa pernóstica e imitador do branco.
Aloísio de Azevedo	O Cortiço	1980	Mulheres negras infecundas e, portanto, perigosas, como Bertoleza, sempre animalizada no interior da narrativa e que morre focinhando, ou como Rita Baiana, marcada por uma sexualidade perigosa, que macula a família portuguesa.
Josué Montello	Os tambores de São Luiz	1981	O desejo de embranquecimento da sociedade brasileira aparece simbolicamente no final da narrativa. O personagem-narrador, um negro, extasiado, contempla o seu trineto bendizendo a miscigenação que a sua família experimentara. Sua neta mais velha tinha se casado com um mulato, sua bisneta, por sua vez, se casara com um branco, –e ali estava seu trineto, moreninho claro, bem brasileiro. E nessa diluição da cor negra, com certeza, ficariam esquecidos para todos – conclui o personagem-narrador – os três séculos, de escravidão, de –senhores e escravos, brancos e pretos, na nação brasileira. (MONTELLO, 1981, p. 479)
Rubens Fonseca	A Grande Arte	1990	Trata-se do personagem Zaquai, um anão negro, caracterizado como um sujeito falante, prolixo. Entretanto, Zaquai imita um orador branco, não tem um modelo próprio e negro de linguagem e, em uma de suas explicações sobre a –sua bebedeirall de palavras, diz: –Sei que falo demais. Depois completa: –Sabe quem fala assim? Carlos Lacerda, o maior orador da História do Brasil. (FONSECA, 1990, p. 256).

Fonte: EVARISTO e LIMA (2009). Org. por COSTA, H.C.S (2019)

Através do que os autores trouxeram, há de se perceber que a Literatura não negra traz a representação do negro através de uma visão distanciada e preconceituosa, procedimentos que, indicam ideologias, atitudes e estereótipo da estética branca dominante. A leitura dos textos antologiadados possibilita algumas conclusões, por sua representatividade.

Segundo a autora negra Conceição Evaristo (2009) a textualidade afro-brasileira não condiz com a estereotipia e o apagamento dos corpos, sujeitos e heranças culturais africanas verificadas em parte da literatura brasileira.

E qual a importância de se trabalhar Literatura Negra no Ensino de Geografia?

Sem dúvidas, práticas pedagógicas e rotinas educacionais devem estar plenamente orientadas para as relações igualitárias, as quais requerem o reconhecimento e a valorização da contribuição de mulheres e homens africanos e seus descendentes para a formação social brasileira.

A Lei 10.639/2003 visa reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação. Alguns aspectos presentes no processo de educação passam a ser revistos. A Lei 10.639/2003 incide não apenas sobre os conteúdos escolares, mas sobre a forma como se dão e como são encaradas as relações sociais existentes nos múltiplos momentos de interação e de formação que o mundo da educação comporta.

A raça é um elemento que regula as relações sociais, de alguma forma suas manifestações estão imbricadas na Geografia, e por isso seu ensino deve atentar para tal fato social e suas múltiplas espacialidades. A inserção da temática racial no ensino de Geografia faz com que reflexões a cerca do sentido aprender/ensinar Geografia sejam provocadas.

A Geografia contribui com um sentido de identidade relacionado ao vínculo com o território. Saber Geografia é saber onde você está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre este mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar (SANTOS, 2013, p. 27). Proponha-se aqui a ideia de que o sentido de aprender e ensinar Geografia é –se posicionar no mundo.

Diante disso, e tomando como base a proposta da Literatura Negra como afirmação da identidade do negro, pode-se, portanto, destacar o fornecimento não apenas de novos temas para a Geografia, mas também subsídios à reflexão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira e no mundo da educação, propostas pela Lei 10.639/2003.

Pensar o espaço geográfico, a partir das inúmeras contribuições da Literatura Negra, como um instrumento de reflexões sobre as próprias relações raciais, leva-nos ao desvendamento das espacialidades das práticas do racismo, por exemplo. Mesmo em espaços

onde as relações entre negros e brancos sejam meramente horizontais, a diferença racial é mobilizada em detrimento dos negros. Em momentos onde o acesso às riquezas que a sociedade produz, o racismo opera criando, recriando, reproduzindo, aprofundando e perpetuando desigualdades sociais.

A reprodução de barreiras sociais, baseadas em raça, torna o racismo, nesta perspectiva, um dos principais mecanismos produtores da brutal concentração de renda e de riquezas que caracteriza a sociedade brasileira, na medida em que ele consegue, através de complexos processos de discriminação com impedimentos e favorecimentos ao longo da trajetória dos indivíduos (no acesso à educação, no acesso ao emprego, etc), impedir e/ou dificultar o acesso de significativa camada a população e essas riquezas que o Brasil produz (SANTOS, 2013, p. 31).

Essas situações de desigualdade se constroem a partir de vários mecanismos dentro do cotidiano das relações sociais. Através de um complexo padrão marcado ora pela horizontalidade (integração entre branco e negro) e ora pela verticalidade (hierarquias e diferenças) que são transformadas em desvantagens, ou vantagens entre grupos. Essa mistura entre esses padrões permitem uma ideia falsa de –democracia racial||, a reprodução de desigualdades sociais baseadas em raça.

Sansone (1996), numa pesquisa que realizou na cidade de Salvador, evidencia a forma complexa como esses padrões são reproduzidos no espaço:

[...] a partir das falas de moradores delinea-se um quadro no qual a cor é vista como importante na orientação das relações de poder e sociais, em algumas áreas e momentos, enquanto é considerada irrelevante em outros. Nestes últimos, as distinções sociais são vistas sobretudo como ligadas à classe, à idade e ao bairro. As áreas –duras|| das relações de cor são: 1) o trabalho e em particular a procura do trabalho; 2) o mercado matrimonial e da paquera; 3) os contatos com a polícia. [...] as áreas –moles|| das relações sociais são todos aqueles espaços no qual ser negro não dificulta e pode às vezes até dar prestígio (SANSONE, 1996, p.183).

Essa dicotomia que o autor trás entre áreas –moles|| e –duras|| representa os espaços onde se praticam manifestações da cultura negra, terreiros, blocos afros, e, espaços onde o racismo é explícito, por exemplo, numa entrevista de emprego. O mais importante é compreender que há uma organização espacial das relações sociais, que definem momentos e lugares – as horizontalidades e as verticalidades da raça.

A legislação vigente evidencia a necessidade de tratar da história e cultura africana e afro-brasileira como elementos importantes e indispensáveis na formação dessa sociedade. O trabalho com a Literatura Negra em sala de aula possibilita o acesso a uma produção literária

que rompe com uma tradição canônica na qual predominam autoria e personagens não negros. Além disso, cria novas representações da figura do negro, questiona, revisa e reclama o seu papel e lugar na sociedade brasileira. Para os estudantes, o contato com a literatura negra pode significar a construção de outra imagem de si e da comunidade afro-brasileira, distinta daquelas verificadas em outros espaços de produção.

Ramos (2015) afirma que na Literatura Negra, há produções que podem ser trabalhadas desde as séries iniciais até as mais avançadas. Através desses textos, personagens negras, a beleza dos cabelos crespos, a presença da religiosidade de matriz africana e afro-brasileira e relações com a ancestralidade passam a figurar no imaginário infantil, criando para os pequenos novos referenciais. Da mesma forma, os leitores jovens e os adultos experimentam vivências literárias de lutas, desafios e olhares que desconstruem o lugar de subalternidade ao qual sujeitos negros foram e são, em alguma medida, submetidos.

A autora complementa

Dentre outros benefícios, o trabalho com a literatura negra possibilita a quebra de silenciamentos historicamente impostos; estimula a discussão sobre questões raciais; é instrumento para o fortalecimento da autoestima negra e combate ao racismo; visibiliza a produção de autores que ainda encontram dificuldades no mercado editorial. Além disso, trazer para o currículo escolar tal produção é uma forma de promover e garantir a diversidade tão necessária para a formação educacional (RAMOS, 2015)

Ao não contar toda a história da construção do Brasil, mas contá-la somente do ponto de vista do dominador, contribui para a perpetuação do preconceito, da discriminação e do próprio racismo, materializados de forma sutil ou escancarada.

A Geografia pode contribuir de forma muito rica para o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira. A formação da nação brasileira está toda e completamente associada com a história e a cultura afro-brasileira, é indiscutivelmente impossível desassociar. Pode-se utilizar das diferentes categorias geográficas, como o espaço, território, paisagem, região e lugar para analisar e compreender a importância social, histórica e econômica dos africanos e seus descendentes. Utilizar a Literatura Negra como instrumento pedagógico no ensino de Geografia, possibilita que os alunos tenham acesso a textos que expressam, com propriedade, a subjetividade do negro na realidade brasileira. O contato com a literatura negra pode significar a construção de outra imagem de si e da comunidade afro-brasileira, distinta daquelas verificadas em outros espaços de produção.

O uso da Literatura Negra, como método interdisciplinar, possibilita ensinar e aprender Geografia afro-brasileira e permite a interação dos estudantes com os personagens,

os lugares e o contexto histórico em que ocorreram essas narrativas, demonstrando como foi importante a contribuição dos africanos e afrodescendentes para a formação cultural da sociedade brasileira, desde o período escravocrata até os dias atuais.

3.2. Carolina Maria de Jesus

Nascida em Sacramento - MG, em 14 de março de 1914⁴², filha de Maria Carolina, nascida sob a Lei do Ventre Livre e lavadeira analfabeta⁴³, neta de escravizados. Carolina cresceu em uma família com mais sete irmãos. A jovem recebeu o incentivo e a ajuda de Maria Leite Monteiro de Barros, uma das freguesas de sua mãe (para quem trabalhava como lavadeira), para frequentar a escola.

Carolina iniciou seus estudos em 1921, com 7 anos, no Colégio Allan Kardec, o primeiro colégio espírita do Brasil, cursou a primeira e a segunda série do ensino fundamental.

O Colégio Allan Kardec, criado com o nome Liceu Sacramento em 1902, foi uma instituição de ensino na cidade de Sacramento, Minas Gerais, considerada a primeira instituição de ensino com fundamentos da pedagogia espírita. Projetado e fundado pelo educador e médium mineiro Eurípedes Barsanulfo, o colégio ministrava o curso normal e o ensino da Doutrina Espírita. Forneceu uma primorosa educação gratuita para milhares de pessoas pobres e órfãs. Ainda é tido como exemplo de educação diferenciada e atualmente funciona como um museu, memorial à Eurípedes e centro espírita (LANG, 2008)

Em 1924, em busca de oportunidades, sua família mudou-se para Lajeado, Minas Gerais, onde trabalharam como lavradores em uma fazenda. Em 1927, retornaram para Sacramento. Em 1930 a família foi morar em Franca, São Paulo, onde Carolina trabalhou como lavradora e, em seguida, como empregada doméstica. Mesmo em situações penosas de trabalho no sistema de colonato em Minas Gerais, como -boia fria|| nos cafezais paulistanos ou no trabalho doméstico na capital paulista, a atividade de leitura é sempre citada em sua

⁴² A grande maioria dos estudos afirma que Carolina nasceu em 1914, mas existem autores que sugerem aos anos 1913 e mesmo 1921. Ver, a propósito as discussões de MEIHY, José Carlos Sebe. Os fios do desafio: o retrato de Carolina Maria de Jesus no tempo presente. In: SILVA, Vagner Gonçalves. Artes do corpo. São Paulo: Selo Negro Edições, 2004. p. 40.

⁴³ De acordo com Bingemer, teóloga, professora e decana do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, Carolina Foi filha de negros que, provavelmente, migraram do Desemboque para Sacramento quando da mudança da economia da extração de ouro para as atividades agro-pecuárias.

biografia como uma importante aliada. Migrou para São Paulo em 1937, após a morte da mãe passando a trabalhar exclusivamente como doméstica.

Em 1941, sonhando em ser escritora, vai até a redação do jornal Folha da Manhã com um poema que escreveu em louvor a Getúlio Vargas. No dia 24 de fevereiro, o seu poema e a sua foto são publicados no jornal. Carolina continuou levando regularmente os seus poemas para a redação do jornal. Por esse motivo acabou sendo apelidada de –A Poetisa Negra e era cada vez mais admirada pelos leitores.

A gravidez, em 1948, impediu-a de prosseguir no trabalho em casas de família. Após a demissão do emprego, a busca por moradia se impôs como necessidade premente. Esse foi um momento crítico na vida da escritora e sobre o qual se sabe pouco. Ela apenas deixou registrado que experimentou pessoalmente as consequências das reformas urbanas que à época se encontravam na demolição dos cortiços: –é que em 1948 quando começaram a demolir as casas térreas para construir os edifícios, nós os pobres, que residíamos nas habitações coletivas, fomos despejados e ficamos residindo embaixo das pontes (JESUS, 1998, p.171).

A trajetória de Carolina apresenta aspectos relacionados com as transformações urbanas. Como integrante dos moradores despejados, foi obrigada a se mudar para a favela de Canindé, na cidade São Paulo, o novo endereço passou a ser a Rua A, barraco nº 9. Carolina construiu sua própria casa, usando madeira, lata, papelão, entre outros materiais que encontrou. Passou, então, a trabalhar como catadora de papel. Carolina nunca se casou e teve três filhos: João José de Jesus, José Carlos de Jesus e Vera Eunice de Jesus.

Os –cadernos (blocos de notas, formulários de registros, entre outros) que recolhia no lixo não eram vendidos com o restante. Costumava separá-los para as anotações sobre o cotidiano da favela. Esses escritos foram provavelmente iniciados em 1955.

Quando escrevi o meu diário não foi visando publicidade. É que eu chegava em casa, não tinha o que comer. Ficava revoltada interiormente e escrevia. Tinha impressão que estava contando minhas mágoas a alguém. E assim surgiu –Quarto de Despejo (JESUS, 1961, p.181)

Em 1958, o repórter do jornal Folha da Noite, Audálio Dantas, foi designado para fazer uma reportagem sobre a favela do Canindé e, por acaso, uma das casas visitadas foi a de Carolina Maria de Jesus. Carolina lhe mostrou o seu diário, surpreendendo o repórter. Audálio ficou maravilhado com a história daquela mulher.

Fui ver o livro. E pela primeira vez entrei no barraco número 9 da Rua A, favela do Canindé. E vi os cadernos do guarda-comida escuro de fumaça. Narrativa diária da vida de Carolina e da vida da comunidade-favela. Coisa bem contada, assim como aparece agora em letra de fôrma, sem tirar nem pôr. Eu vi, eu senti. Ninguém podia melhor do que a negra Carolina escrever histórias tão negras. Nem escritor transfigurador poderia arrancar tanta beleza triste daquela miséria toda. Nem repórter de exatidão poderia retratar tudo aquilo no seco escrever. Foi por isso que eu disse assim para Carolina Maria de Jesus, lá mesmo, na horinha que lia trechos de seu diário: - *Eu prometo que tudo isso que você escreveu sairá num livro* (DANTAS, 1960, p. 5-12, grifos do autor).

No dia 19 de maio de 1958, Audálio publicou parte do texto, que recebeu vários elogios. Em 1959, a revista *O Cruzeiro*⁴⁴ também publicou alguns trechos do diário. Somente em 1960 foi finalmente publicado o livro autobiográfico -Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada, com edição de Audálio Dantas. Com uma tiragem de dez mil exemplares, só durante a noite de autógrafos foram vendidos 600 livros.

Figura 9 - Carolina, Adálio e Ruth na favela de Canindé-SP



Fonte: < <https://oglobo.globo.com/cultura/quatro-perguntas-para-audalio-dantas-descobridor-de-carolina-maria-de-jesus-11874065>> Acessado em 2020.

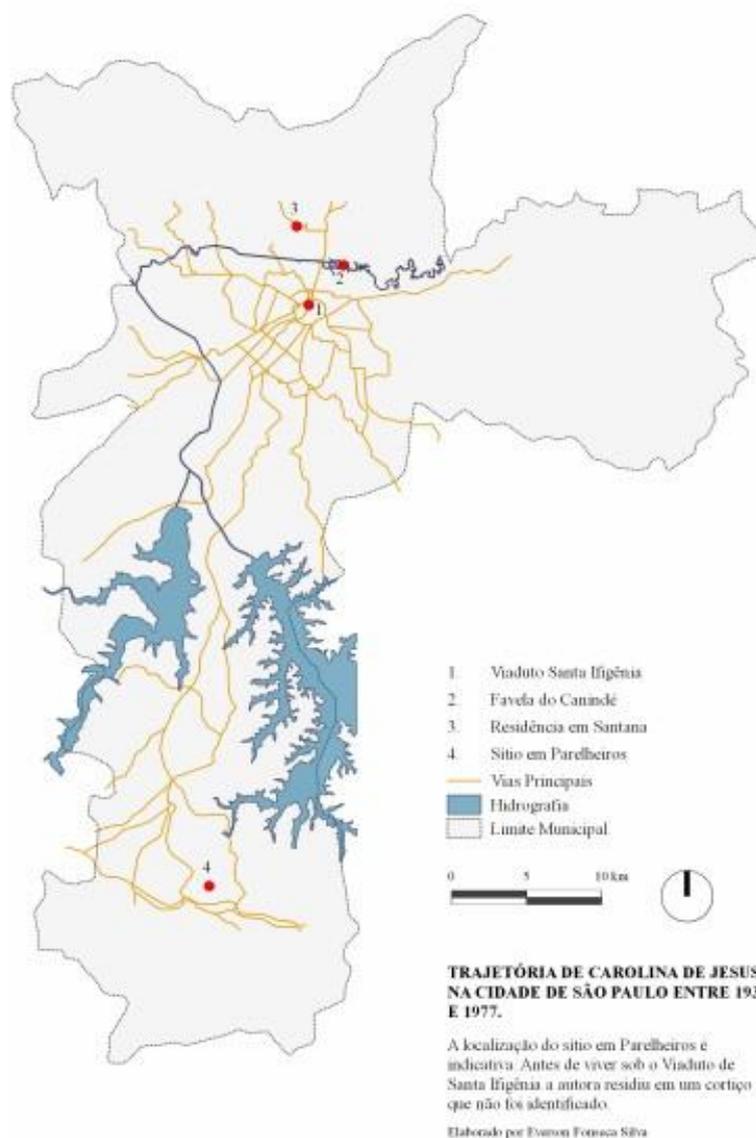
Depois da publicação, Carolina teve de lidar com a raiva e inveja de seus vizinhos, que a acusaram de ter colocado suas vidas no livro sem autorização. Com o sucesso das vendas, Carolina deixou a favela e pouco depois comprou uma casa no Alto de Santana. Recebeu homenagem da Academia Paulista de Letras e da Academia de Letras da Faculdade de Direito

⁴⁴ O Cruzeiro foi uma revista semanal ilustrada brasileira, lançada no Rio de Janeiro, em 10 de novembro de 1928, editada pelos Diários Associados, de Assis Chateaubriand. Ela teve sua publicação encerrada em julho de 1975.

de São Paulo. Em 1961, a autora viajou para a Argentina onde foi agraciada com a –Orden Caballero Del Tornillo. Nos anos seguintes, Carolina publicou: –Casa de Alvenaria: Diário de uma Ex-favelada (1961); –Pedacos da Fomell (1963) e –Provérbios (1965).

Em 1969, mudou-se com os filhos para o sítio em Parelheiros, bairro da periferia de São Paulo. Carolina Maria de Jesus faleceu em São Paulo, no dia 13 de fevereiro de 1977, com 62 anos e foi sepultada no Cemitério da Vila Cipó, cerca de 40 km do centro de São Paulo.

Mapa 1 - Trajetória de Carolina na cidade de São Paulo entre 1937 e 1977



Fonte: SILVA (2015) apud BARONE (2015)

A obra mais conhecida, com tiragem inicial de dez mil exemplares esgotados na primeira semana, e traduzida em 14 idiomas nos últimos 35 anos é Quarto de Despejo. Lançado pela Livraria Francisco Alves em agosto de 1960 e editado oito vezes no mesmo ano. Quarto de despejo teve mais de 70 mil exemplares vendidos na época, quando para se considerar uma publicação de sucesso, era preciso alcançar a margem de, aproximadamente, quatro mil exemplares. Nos anos seguintes, Quarto de despejo alcançou mais de 40 países, como Dinamarca, Holanda, Argentina, França, Alemanha, Suécia, Itália, Tchecoslováquia, Romênia, Inglaterra, Estados Unidos, Rússia, Japão, Polônia, Hungria e Cuba.

3.3. A obra: “Quarto de Despejo”

–Classifiquei a favela de **quarto de despejo** porque em 1948, quando o Dr. Prestes Maia começou a urbanizar a cidade de São Paulo, os pobres que habitavam os porões foram atirados no relentol (JESUS, 1961, p.181 – grifo nosso).

Quarto de Despejo é o relato de uma moradora da favela de Canindé - São Paulo, na década de 1950, contando seu próprio dia a dia e suas dificuldades de uma catadora de papel. Nascida em Minas Gerais no ano de 1914, apenas 26 anos depois da abolição da escravatura, Carolina cotidianamente tinha que tentar garantir sozinha o sustento de seus três filhos pequenos, numa jornada onde reúne tudo que encontrava pela rua e pelos lixos e tenta revender (papel, cobre, madeira, lata etc.). As dificuldades são imensas, pois nem todo dia conseguia o suficiente para comprar comida. Quando chegava em casa, tinha que lidar com a rotina da favela; eis o que menos gostava em sua vida: morar numa favela. Eram vizinhos que brigavam, bebiam, se prostituíam, cometiam incesto, morriam etc. Ainda assim, com todas essas dificuldades a leitura e a escrita faziam parte de sua rotina. Esse hábito ajudou Carolina a se transformar numa pessoa centrada, sonhadora e consciente de sua situação social. Ela tinha acentuada consciência política e seus relatos eram pontuados pelo peso da consciência de sua situação e pelo lirismo alcançado pela prática da leitura e da escrita. Apesar de ter tido apenas dois anos de estudo, Carolina sonhava em ser escritora e ter seus livros publicados.

Nas palavras de Carolina, a revolta:

Levantei. Obedeci a Vera Eunice. Fui buscar água. Fiz o Café. Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem café simples e comesse carne com farinha. Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, certifiquei-me que estava com mau olhado. A indisposição desapareceu sai e fui ao seu Miguel levar umas latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato pra vender. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para a Vera Eunice. E os 13 cruzeiros não dava! Cheguei em casa,

aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de descalça (JESUS, 1960, p. 13-14).

E é com um linguajar dolorido que Carolina descreve a favela, os políticos, o povo. Bastante crítica, a autora vê a favela como o –quarto de despejo da cidade (daí o título). Sua descrição causa até certo incômodo para um leitor do século XXI, uma vez que hoje, ao lado da pobreza e da violência, também se vê a favela com outros olhos, que incluem as expressões culturais da periferia, a defesa desse espaço pelos próprios moradores, a identidade periférica.

Quarto de Despejo foi classificado pelos pesquisadores como uma espécie de autorretrato da miséria urbana. É a narrativa da mulher, negra, pobre, sofrendo preconceitos e tentando se posicionar contra a estrutura viciada que a sociedade estava criando, sem submeter-se ao papel que dela se esperava. É a voz de uma pessoa real, passando por situações que apesar de terem sido registradas naquela época, ainda encontram eco nos dias atuais. Pois, apesar de reconhecer que nos últimos 15 anos houve uma melhoria nas condições de habitação no Brasil, a pesquisa Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (FONTOURA; REZENDE, 2015), divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), aponta que ainda é perceptível a diferença entre negros e brancos, especialmente no que diz respeito aos domicílios localizados em assentamentos subnormais, ou seja, favelas e assemelhados.

Nesse sentido, Santos (2013), aponta:

A reprodução de barreiras sociais, baseada em raças, torna o racismo, nesta perspectiva, um dos principais mecanismos produtores da brutal concentração de renda e de riquezas que caracteriza a sociedade brasileira, na medida em que ele consegue, através de complexos processos de discriminação e impedimentos a favorecimentos ao longo da trajetória dos indivíduos (no acesso à educação, no acesso ao emprego, etc), impedir e /ou dificultar o acesso de significativa camada da população a essas riquezas que o país produz (p. 31).

A pobreza nunca foi somente questão de classe. Gênero e raça sempre a envolveram. Viver na miséria ou na pobreza é resultado de uma ordem econômica e social injusta.

De fato, Carolina Maria de Jesus é precursora da Literatura Periférica no sentido de que ela é a primeira autora brasileira a construir a tessitura de sua palavra a partir das experiências no espaço da favela. Isto é, sua narrativa traz o cotidiano periférico não somente como tema, mas como maneira de olhar a si e a cidade. Por isso, seu olhar tornou-se cada vez

mais crítico diante do cenário de ilusões que São Paulo projetava com sua falsa imagem de lugar com oportunidades para todos, crença que a fez migrar de sua cidade natal na juventude.

A escrita era, para Carolina, uma forma de sentir-se menos invisível. Na verdade, foi graças à publicação de seu diário, que saiu da invisibilidade na qual estava imersa. Seu texto é o relato de ‘dentro’ não apenas da sua invisibilidade, mas do apagamento vivenciado por todos que a cercavam na favela. Seus relatos mostram ainda que ser negra tornava tudo ainda mais difícil. Carolina relatou a condição de desvantagem educacional, assim como social e econômica, vivida por ela e pelos sujeitos que a rodeavam. De fato, o descaso com a educação contribuiu para o avanço das desigualdades sociais no país, mantendo a escola alheia aos problemas sociais. Na obra, observamos que Carolina se apresenta contrária às suas condições sociais.

Alienada ou não, fica evidente que Carolina Maria de Jesus via o mundo e tecia suas próprias conclusões. Não se valia da opinião de ninguém, não criava subterfúgios. A realidade era dura e ela não fugia disso. Sua escrita continua inovadora e atual justamente por causa disso: é o relato fiel, sincero e cruel de uma realidade excludente e desigual.

A autora falava do ponto de vista dos marginalizados e o discurso racial que proferia deve ser lido como contexto político da segregação urbana. Embora não se expressasse por meio de um discurso peculiar à militância negra, sabia que a situação dos afrodescendentes na favela era especial e que apenas aparentemente a pobreza nivelava a todos. Percebia que os pobres viviam indistintamente os mesmos dramas da fome, miséria, doenças e alcoolismo, mas entendia que o preconceito racial tornava a luta pela sobrevivência mais dramática do ponto de vista dos negros:

Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondiam-me:

- É pena que você é preta.

[...]

... Um dia, um branco disse-me:

- Se os pretos tivessem chegado ao mundo depois dos brancos, aí os brancos podiam protestar com razão. Mas, nem o branco nem o preto conhecem sua origem.

O branco é que se diz superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém (JESUS, 1960)

A escrita de Carolina Maria de Jesus é o desejo, a crença e a luta pelo direito de ser reconhecida como escritora, enquanto tentava fazer da pobreza, do lixo, algo narrável.

Figura 10 - Carolina em São Paulo dando autógrafos



Fonte: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Carolina_de_Jesus> Acessado em 2020.

Quando uma mulher como Carolina Maria de Jesus para si uma posição de escritora, ela já rompe com um lugar anteriormente definido como sendo o dela, o da subalternidade, que já se institui como um audacioso movimento. Uma favelada, que não maneja a língua portuguesa (como querem os gramáticos ou defensores de uma linguagem –cultall) e que insiste em escrever, no lixo (restos de cadernos, folhas soltas) o lixo em que vivia, assume uma atitude que já é um atrevimento contra a instituição literária. Carolina Maria de Jesus e sua escrita surgem –invadindoll, sob o olhar de muitos, uma instituição marcada, preponderantemente, pela presença masculina e branca.

3.4. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC é o documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para garantir o direito a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Por isso, é um documento importante no sistema educacional.

Ao ter como objetivo regular os currículos dos estados e municípios de todo o Brasil a partir dessas perspectivas, a BNCC coloca em curso o que está previsto no artigo nove da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sancionada em 1996. Segundo a LDB, cabe ao Governo Federal –estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os

Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

A BNCC começou a ser elaborada em 2015. No final de 2017, o texto introdutório da Base e as partes referentes à educação infantil e ao ensino fundamental foram aprovadas pelo CNE e oficializadas pelo MEC – o texto correspondente ao ensino médio foi elaborado posteriormente. A oficialização da BNCC estabeleceu para os sistemas e redes de ensino do país o desafio de implementá-la até o início de 2020.

Dentro da BNCC está a regulamentação para várias disciplinas, dentre elas a Geografia. A Geografia na BNCC tem como pressuposto a ideia de que, para compreender o mundo em que se vive, é preciso aprender sobre distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta e formar o conceito de identidade. Assim, propõe o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, que permitem ao aluno resolver problemas, dominar o conhecimento e exercitar a cidadania. Elementos como pensamento espacial, distribuição de fenômenos na superfície terrestre e diversidade são trabalhados para a resolução de desafios da vida cotidiana e para a compreensão das transformações do mundo.

Para fazer a leitura do mundo em que vivemos, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente e desenvolver o raciocínio geográfico. O raciocínio geográfico contribui para a solução de problemas não somente de Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura), utilizando princípios do raciocínio geográfico: -analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

Desta forma, as habilidades e competências da Geografia na BNCC possibilitam a resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, como: orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e dispersão, efeitos de proximidade, dentre outros. Esses problemas, por sua vez, demandam atenção para as formas de ensinar Geografia.

A Geografia na BNCC propõe cinco unidades temáticas. Cada uma delas pode receber ênfase diferente, a depender do ano de escolarização:

- *O sujeito e seu lugar no mundo* – desenvolver as noções de pertencimento e identidade, valorizando os contextos mais próximos da vida cotidiana, para conhecer mais sobre si e sua comunidade, respeitando diferentes contextos socioculturais.
- *Conexões e escalas* – articular diferentes espaços e escalas de análise, para compreender as relações existentes entre fatos nos níveis local e global.

- *Mundo do trabalho* – desenvolver habilidades e competências ligadas ao conhecimento de técnicas e processos construtivos para compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas, processos históricos, sociais e étnico-raciais.
- *Formas de representação e pensamento espacial* – compreender diferentes formas de representação gráfica junto de um raciocínio geográfico para a elaboração de mapas, gráficos, fotografias, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais e outras linguagens de representação espacial. Quanto mais diversificadas, mais ampla é a produção de sentidos na leitura de mundo.
- *Natureza, ambientes e qualidade de vida* – articular a Geografia física e humana, destacando a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra para que os alunos possam reconhecer a interferência de diferentes comunidades na natureza e seu poder de transformá-la (BRASIL, 2017).

Apesar de não ser delimitada como um componente curricular específico, a Literatura também está presente na BNCC. A cientificidade e a importância dos estudos de Literatura aparecem em vários aspectos do documento que determina o essencial para o Ensino Básico brasileiro. O texto literário é de grande importância dentro do documento, principalmente no ensino de Língua Portuguesa, porém, ela não é manifestada apenas nas aulas de Português, a Literatura aparece em várias outras disciplinas, como Arte e Geografia. Apesar de não ser retratada como um componente curricular único, a Literatura se dá de maneira transversal.

A Literatura na BNCC já se manifesta no direcionamento do documento: *as 10 competências gerais da Educação Básica*. A terceira competência, que diz respeito ao repertório cultural, envolve o lugar da escola enquanto lugar propício para as manifestações artísticas: "Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural". A Literatura é fortemente associada à formação de –leitores-fruidores|. Esse tipo de leitor é aquele que compreende o valor do estudo literário e respeita as mais diversas expressões artísticas. Portanto, –é desenvolvido o conhecimento de culturas — regionais e mundiais —, das variações linguísticas do português e das línguas estrangeiras e das diferentes maneiras de expressão| (BRASIL, 2017).

A Literatura, assim como a Arte e a informação, constitui um Direito Humano, o que justifica ainda seu aparecimento na BNCC. O ensino literário está envolvido à educação socioemocional, uma vez que fortalece sentimentos como a empatia e a solidariedade, além de provocar reinvenções e questionamentos sobre o eu e o mundo. O texto de Literatura, logo,

propicia ações genuínas que não são facilmente encontradas em outros gêneros: a incitação às emoções, sentimentos e ideias.

É importante destacar que existem inúmeras críticas realizadas por especialistas, colaboradores e professores das instituições escolares em relação à BNCC, inclusive há apontamentos para com as habilidades geográficas exigidas, tais como: a repetitividade dos conteúdos nas séries subsequentes, a pouca exigência em relação à exploração cartográfica, a ausência da participação ampla e contínua dos diferentes sujeitos no processo de elaboração e implementação do documento, o viés tecnicista, dentre outros.

Salienta-se que a proposta elaborada nesta pesquisa não descarta todos esses apontamentos e considera uma possível revisão dos itens citados, entendendo que a BNCC não é um documento completo e pode ser aprimorado. Compreende-se também, que sem esta discussão, a escolha dos conteúdos, saberes, práticas que passarão a compor um currículo se tornarão vazias, desarticuladas, reprodutoras de conflitos e de ideologias. Sendo assim, leva-se em consideração, neste capítulo, apenas a importância da base do documento para as escolas, mas não se extingue as inúmeras possibilidades de melhorias que podem vir a ser acrescentadas.

3.5. “Quarto de Despejo” e as habilidades da Geografia na BNCC

–Quarto de Despejo|| aborda conteúdos que são tratados com muitos detalhes e que dão uma maior noção da realidade vivenciada pelas pessoas que residem nas favelas. Com isso, a obra se torna uma excelente ferramenta de ensino, abrange uma visão diferente da visão tematizada que geralmente retrata os livros didáticos. Diferente, pois a autora permite que entremos em contato com uma narrativa autônoma produzida por sujeitos considerados marginalizados, é uma narrativa –de dentro|| da favela. –Quarto de Despejo|| leva o aluno à possibilidade de refletir sobre os problemas decorrentes da segregação socioespacial pós-abolição, a relação disso com as políticas públicas e com a educação.

Para uma exemplificação didática do uso desta literatura no ensino de Geografia, serão utilizados como embasamento neste estudo, os conteúdos extraídos da BNCC- Geografia dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). A escolha deste recorte se dá –pelo fato de que nesta faixa etária ocorrem diversas mudanças e transformações na vida do adolescente e é o momento onde os seus valores e princípios estão sendo formados, onde cresce sua autonomia e suas necessidades de se inserir socialmentel (BRASIL 2017).

Dessa forma, se torna essencial nesta fase

[...] desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (BRASIL, 2017, p. 61).

Em conformidade com as atribuições sugeridas pela BNCC para o ensino de Geografia, a obra: –Quarto de Despejo|| se encaixa exatamente em tal perspectiva, pois através do uso da mesma como ferramenta de ensino é possível demonstrar as múltiplas realidades existentes que compõem a sociedade brasileira. A obra possibilita através de seus enredos, a desconstrução de preconceitos em relação às inúmeras situações vivenciadas no cotidiano de uma cidade, e, também, desestigmatizar os olhares que desqualificam outras culturas. Este livro pode ser usado por diversas áreas do conhecimento, como História e Língua Portuguesa, mas é na área geográfica que esse estudo se aprofundará.

A BNCC tem a função de estabelecer a base dos conhecimentos essenciais para compor o currículo dos ensinos básico, fundamental e médio. Essa determinação faz com que independente do lugar ou das condições que se encontra a instituição de ensino, todos os alunos do Brasil recebam o mesmo conteúdo, diminuindo assim, as desigualdades educacionais. Dessa forma, os conteúdos contidos no documento são organizados em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. [...] As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (BRASIL, 2017, p. 29).

A partir disso, foram selecionadas algumas –habilidades|| propostas pelo documento e que podem ser trabalhadas usando a obra –Quarto de Despejo||. A seguir serão demonstrados exemplos de como o livro de Carolina Maria de Jesus, pode ser utilizado no Ensino Fundamental II da disciplina de Geografia.

Para um melhor entendimento, foram expostos primeiramente os objetivos determinados pela BNCC para cada ano escolar e em sequência, acompanhando as séries, em forma de quadro, apresentam-se as habilidades e as possíveis formas de abordagens geográficas que podem ser feitas partindo da obra literária.

Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental

De acordo com a BNCC o ensino de Geografia para o sexto ano deve abarcar a identidade sociocultural, as desigualdades de uso e ocupação do solo e a interferência do ser humano na natureza. Dessa forma o aluno terá consciência que a ação do homem é responsável pela produção do espaço geográfico e pelas mudanças no meio. A BNCC também faz menção às categorias geográficas, dessa forma é possível que se trabalhe: território, região, paisagem e lugar.

Através dos escritos de Carolina Maria de Jesus sobre o seu cotidiano, pode-se encontrar exemplificações que possibilitam inúmeros estudos sobre essas categorias, desta forma, o professor de Geografia possui uma ferramenta capaz de mostrar ao aluno de forma prática os conceitos básicos do campo geográfico.

De acordo com Santos (2002) a paisagem –é o conjunto de elementos naturais e artificiais que fisicamente caracterizam uma área. A rigor, a paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão (p.67).

Ao ler os relatos da Carolina Maria de Jesus é possível imaginar as diferenças entre as paisagens que rodeavam o centro da grande cidade de São Paulo da favela de Canindé, onde morava. Ao ler o trecho abaixo, imediatamente se faz uma construção do estereótipo dos personagens, dos turistas, que ao visitarem São Paulo se encantam com a beleza da cidade, porém, desprezam aqueles lugares que não são compatíveis com a estética construída a espelho do colonizador/europeu ou algo do tipo. Essa riqueza de detalhes é essencial para o aluno compreender qualquer conceito, neste caso, a exemplo da categoria paisagem:

7 de julho – Quando eu vou na cidade tenho impressão que estou no paraíso. Acho sublime ver aquelas mulheres e crianças tão bem vestidas. Tão diferentes da favela. As casas com seus vasos de flores e cores variadas. Aquelas paisagens há de encantar os olhos dos visitantes de São Paulo, que ignoram que a cidade mais afamada da América do Sul está enferma. Com as suas úlceras. As favelas. (JESUS, 1960)

A descrição fiel feita por Carolina em relação aos lugares que ela transita, permite com que o aluno compreenda de forma mais ampla algumas teorias estudadas na sala de aula. Ensinar se torna uma tarefa desafiadora quando o aluno não consegue vincular o tema dos conteúdos com aquilo que já conhece ou pode vir a conhecer, por isso, a literatura serve como um aporte de extrema importância ao longo da aprendizagem, ela aflora a curiosidade e a imaginação.

As habilidades identificadas pelas siglas –EF06GE02 e EF06GE07|| falam das mudanças ocorridas durante o processo de surgimento das cidades.

Na época, alugar uma casa ou mesmo um porão no antigo centro urbano de São Paulo havia se tornado praticamente impossível. Vários fatores contribuíram para que Carolina morasse na favela. A Lei do Inquilinato, por exemplo, havia congelado o valor dos aluguéis em 1942, desestimulando a construção de novas habitações coletivas destinadas à locação (SILVA, 211, p. 96).

A reurbanização patrocinada pelo poder público encontrava-se no início, mas também corroborava igualmente para a expulsão dos pobres das áreas centrais. As ações que seguiam, como, a demolição de antigos casarões, construções de avenidas, demolição de cortiços, abertura de novos loteamentos, todos estes obrigavam as classes populares a morarem sempre em locais distantes.

Já que não posso dar aos meus filhos uma casa decente para residir, procuro lhe dar uma refeição condigna. Terminaram a refeição. Lavei os utensílios. Depois fui lavar roupas. Eu não tenho homem em casa. É só eu e meus filhos. Mas eu não pretendo relaxar. O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela. (JESUS, 1960)

A partir da identificação das paisagens descritas por Carolina em seu livro, o professor(a) pode levar questionamentos aos alunos, exemplos: Como ocorrem os processos de urbanização e reurbanização das cidades? O que é êxodo rural? Como a industrialização e a modernização influenciam no processo de desenvolvimento das cidades? Como surgiram às favelas? Dentre outros.

Quadro: Competências da BNCC e possíveis abordagens geográficas a partir do –Quarto de Despejo - 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES 6º ANO	ABORDAGENS – QUARTO DE DESPEJO
O Sujeito e seu lugar no mundo	Identidade Sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.	Falar sobre como as manifestações culturais influenciam as transformações da paisagem. Usar como comparação quando havia, nos espaços da favela de Canindé-SP, as festas –batuques e, depois, por conta da extrema miséria, não deixaram de existir. Dar exemplos como: a Congada, Maracatus, Folia de Reis dentre outras que promovam a cultura afrodescendente.
		(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade.	Fazer análise de quando os cortiços do centro de São Paulo, influenciados pelo processo de modernização da cidade, foram desapropriados para a construção de outras edificações, e, por conta disso, os antigos moradores, incluindo Carolina, foram morar debaixo da ponte. Explicar como esses fatores modificaram a paisagem da cidade e quais os grupos sociais estavam envolvidos nessas ordens de despejo.
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.	Explorar as transformações que ocorreram decorrente do fluxo de migrantes de outros estados para a metrópole, destacando a construção de rodovias, demolição dos antigos casarões, abertura de novos loteamentos e o aumento de moradias precárias como movimentos de transformação da paisagem. Explicar sobre o aumento de trabalhos informais, usar o exemplo de Carolina, e sua ocupação na época, catadora de papéis.
		(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.	Falar sobre o processo de desenvolvimento da cidade de São Paulo atrelado ao processo intenso de industrialização e modernização e como isso afetou diretamente na paisagem natural da cidade. Usar as descrições de Carolina no livro sobre essas paisagens.
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.	Trabalhar com escalas usando um mapa dos estados de Minas Gerais e São Paulo, tracejando o percurso que Carolina percorreu da infância até a vida adulta.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico/Atividades humanas e dinâmica Climática	(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.	Explicar sobre as ações de despejo das famílias pobres dos cortiços e das moradias coletivas e a dinâmica do uso do solo a partir desse movimento. Explicar sobre a precariedade da estrutura de saneamento básico na favela, destacando para a má distribuição da água e as estratégias de Carolina para superar essas situações.

A última habilidade selecionada do sexto ano - EF06GE11|| propõe que o aluno entenda como se deu as modificações ocorridas no espaço através da atividade humana. Para isso pode-se explorar os relatos da autora sobre as condições de vida propiciadas numa metrópole em transição. A industrialização, o principal fator das transformações em curso na época, fez com que o cenário de São Paulo passasse por inúmeras configurações.

Carolina é uma observadora, ela nota os detalhes e os escreve, e assim constrói em seus diários o cenário de sua vida real. A cada página do livro é possível imaginar os caminhos que a autora percorreu diariamente, a organização da favela, sua relação com o entorno, e não só isso, mas sua percepção minuciosa sobre cada coisa.

As oito e meia da noite já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo (JESUS, 1960, p. 33).

Para Carolina há uma diferenciação discrepante entre o espaço da cidade e da favela, pois, enquanto a cidade exhibe beleza e representa a –sala de visita|| de uma casa, a favela, representa o –quarto de despejo|| onde não há nada mais útil, só o acúmulo de coisas velhas e sem uso. Essa diferenciação dos lugares remete ao conceito da categoria região, que está associado a uma identidade espacial, ou seja, quando Carolina caracteriza os espaços, no caso, a sala de estar e o quarto de despejo, ela está regionalizando o espaço onde vive.

A região passa a ser, assim, um espaço de referência, conteúdo e contingência que atores sociais reconhecem como próprios de sua coletividade. Pode-se dizer, então, que a região representa uma realidade, a qual é coletivamente estabelecida, pois é um objeto de conhecimento. Assim, ela existe ao nível da representação de uma coletividade que têm e incorpora significados, é um elemento da organização social. Ela passa a ser concreta, pois é uma realidade vivida, independentemente da vontade de quem a observa, já que o espaço dá identidade ao grupo. (BEZZI, 2002, p. 10)

Carolina deixa evidente em suas expressões na escrita a relação com o lugar onde mora. Essa relação com o lugar não é necessariamente positiva, ao contrário, a autora relata sobre suas frustrações, deixa explícito que não há uma relação de identidade de pertencimento para com a favela. Ela não se importa em ser catadora de papel, de andar suja, mas ela é descontente em residir numa favela. A estrutura da favela a desagradava por diversos motivos: falta de segurança, de conforto e até mesmo o comodismo da vizinhança que já se conformou com as condições em que vivem e não lutam por qualquer mudança.

Nas considerações de Carlo (2007) a categoria lugar

é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida (p. 22).

Para o aluno é importante trabalhar essa categoria demonstrando que o lugar onde as pessoas moram, estudam, trabalham, consomem, realizam suas atividades, desenvolvem suas relações sociais, afetivas ou de conflitos, possuem uma referência. Carolina consegue descrever com exatidão os lugares os quais trafega e isso permite essa caracterização de uma forma ampla e diversificada.

Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental

Para o 7º ano a BNCC propõe que a base de conhecimentos geográficos sejam pautados na formação territorial do Brasil, sua dinâmica sociocultural, econômica e política. A intenção é levar o aluno a compreender os diversos processos que envolvem a formação territorial e os usos desiguais do território.

Às duas primeiras habilidades, EF07GE01 e EF07GE02, falam sobre os estereótipos e conflitos gerados a partir da formação territorial do nosso país. O Brasil possui uma imensidão territorial e isso contribui para diversas particularidades.

Na condição de mulher, negra, migrante e pobre, Carolina experimentou as difíceis condições de vida. Por conta da industrialização em São Paulo, diversos trabalhadores de diferentes estados nacionais migraram para a metrópole.

Novas categorias nacionais, como os retirantes da seca, os nordestinos, os negros passavam a integrar a cena urbana. Sabe-se muito pouco sobre a forma como essas pessoas enfrentaram os desafios da cidade naqueles tempos. Por meio dos escritos da autora é possível acessar fragmentos dessas experiências. Apoiando-se em outras fontes consegue-se ampliá-las, tornando mais perceptíveis situações pessoais e coletivas do período.

Carolina nos conta, portanto, situações que experimentou ao lado de migrantes. Estes enfrentaram entre décadas de 1940 e 1960 os desafios de uma cidade em transição, herdeira de uma estrutura marcada por uma modalidade de segregação socioespacial. O processo de urbanização vigente reproduzia na espacialidade urbana recortes sociais e étnicos. Caracterizava-se pela concentração populacional das áreas centrais, fato esse que permitia

uma certa aproximação pelos segmentos sociais desiguais. As atividades econômicas atraíram para o entorno a formação de bairros populares, favelas e vilas operárias e não muito longe dali áreas nobres se arquitetavam. Assim, os trabalhadores industriais e domésticos permaneciam ocupando praticamente os mesmos espaços de trabalho e moradia, pois residiam nas imediações das fábricas e dos casarões das elites.

Silva (2011) complementa discorrendo sobre esse processo de urbanização da época.

A disposição espacial, embora possibilitasse o encontro entre as diferentes classes sociais no espaço público, obedecia a hierarquizações de natureza socioeconômica. As camadas populares ocupavam as terras baixas próximas aos rios e córregos, enquanto as elites fixavam-se nas terras altas, em bairros que se encaminhavam rumo ao espigão da Avenida Paulista. Essa configuração tornava os pobres vulneráveis às cheias recorrentes dos córregos e rios, como o Tietê e Tamanduateí (p.88).

Carolina conta que na favela residiam os nortistas (pessoas que vieram do Nordeste do Brasil, de acordo com a autora) e que eles são muitas vezes geradores de confusão, e assim o estereótipo criado é, que esse comportamento é proveniente de sua cultura. -Deu-se uma confusão tremenda. Os nortistas falavam e eu não entendia nada. Se no Norte eles for assim, o Norte deve ser horroroso! (JESUS, 1960, p. 68).

Para o professor além de poder desmitificar os preconceitos através dos relatos de Carolina, pode também explicar por qual motivo existem diferenças na forma de falar, de vestir e até mesmo as diferenças paisagísticas de cada região.

Carolina observadora e detalhista não se esqueceu de descrever como é a população na favela, assim como é orientado na habilidade EF07GE04. De acordo com Jesus (1960) os homens são -mais mansos! e quem toma conta de tudo são às mulheres que na maioria das vezes têm que cuidar de toda a família, e família numerosa. -Nas favelas, os homens são mais tolerantes, mais delicados. As bagunceiras são as mulheres. (p. 18) -... Na favela tem muitas crianças. As crianças são sempre em maior número. Um casal tem 8 filhos, outro tem 6 e aí por diante! (p. 66).

Quadro: Competências da BNCC e possíveis abordagens geográficas a partir do –Quarto de Despejo - 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES 7º ANO	ABORDAGENS – QUARTO DE DESPEJO
O Sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.	Explicar de forma ampla como se deu a formação territorial do Brasil, reportando-se ao período colonial até os dias atuais e como esses processos influenciaram na concepção das paisagens naturais e as modificadas pelo homem. Destacar a importância e as disparidades para com os indígenas e afrodescentes, usar como exemplo alguns apontamentos de Carolina sobre as paisagens da favela. Questionar os alunos sobre suas percepções em relação ao entendimento e significado de favela. Propor discussões que abarquem a desconstrução de preconceitos e estereótipos para com as sociedades periféricas.
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. (EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.	Questionar se as fronteiras existentes foram estabelecidas dessa maneira desde o período colonial ou houve um processo histórico de construção do território brasileiro. Explicar sobre o processo de ocupação e as atividades econômicas desenvolvidas no Brasil que estiveram fortemente relacionadas com a exploração de seus recursos e, portanto, das potencialidades naturais contidas em seu território. Destacar sobre a vinda dos africanos para o Brasil e sua participação na construção territorial do país. Destacar também, a importância das territorialidades indígenas. Identificar quais principais grupos de migrantes constituía a favela de Canindé-SP na época da escrita do livro Quarto de Despejo e comparar com a atualidade.
	Características da população brasileira	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.	Explorar mapas que expressem a distribuição territorial étnico-racial no Brasil. Evidenciar a concentração das favelas nas grandes regiões metropolitanas. Identificar quais são os principais grupos étnicos que residem nas periferias. Usar exemplos do livro que ajudem a evidenciar tais fatos.
Mundo do trabalho	Desigualdade social e o trabalho	(EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.	Explicar como o processo de industrialização influenciou na condição de vida de Carolina. Na condição de mulher negra, migrante e pobre experimentou difíceis vivências propiciadas por uma metrópole em transição. Identificar quais principais transformações acontecia no Brasil entre 1955 e 1960.
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas temáticos do Brasil	(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais. (EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.	Usar da linguagem cartográfica para explicar como um país de formação colonial, como o Brasil, a dimensão espacial adquiriu singular importância na explicação dos processos sociais e da vida política tendo impacto direto em sua conformação territorial. Nesse contexto, evidenciar sobre como a divisão político-administrativa do território brasileiro faz parte das heranças coloniais que se mantiveram mesmo após o processo de independência dos países periféricos, uma vez que a nova ordem político-territorial foi construída sobre o arcabouço econômico e social gerado no período colonial.

Sobre as redes de transporte e comunicação é evidente que na favela há uma extrema carência de recursos. Os relatos contidos no livro –Quarto de Despejo‖ se passam na década de 1950, logo muitas coisas se desenvolveram, mas o grande questionamento é se esse desenvolvimento chegou a todos. Carolina usava para se locomover apenas a sua força física, andava todos os dias para catar papel, algumas vezes ela pegava o bonde para ir à cidade, mas isso para ela era um luxo, ainda mais quando precisava levar as crianças, e essa situação piora quando o valor da passagem aumenta, onde não só ela se entristece, mas todos da favela.

Geografia do 8º ano do Ensino Fundamental

Para o 8º ano do ensino fundamental a BNCC determina que seja ampliada a escala de estudo e assim entra com análises dos continentes Americano e Africano. Esses estudos devem revelar os processos de formação dos Estados Nacionais levando em conta os contextos sociais, geopolíticos e ambientais.

A primeira habilidade selecionada para o 8º ano é de extrema importância. E falar sobre os fluxos migratórios mundiais quando está se trabalhando com um livro escrito por mulher negra é falar sobre escravidão. Carolina não esconde que sofre preconceito dentro e fora da favela em razão da cor da sua pele. O professor não pode deixar de explicar a razão disso, o preconceito de cor é histórico, ele vem de um processo que dizimou populações inteiras em prol de outras.

-- Nunca vi uma preta gostar tanto de livros como você.‖ --... Sentei ao sol para escrever. A filha da Sílvia, uma menina de seis anos, passava e dizia: - Está escrevendo, negra fidida! A mãe ouvia e não repreendia. São as mães que instigam.‖ (JESUS, 1960, p. 23-24)

Logo nas primeiras páginas, Carolina apresenta uma situação em que é humilhada por outro negro: "Quando eu passava perto do campo de São Paulo, varias pessoas saiam do campo. Todas brancas, só um preto. E o preto começou insultar-me". A autora se revolta ao ver o único negro do grupo insultá-la. Além disso, em outras situações ela é alvo de racismo, manifestado pelos moradores da favela e, às vezes, por pessoas na rua. Carolina, pelos insultos que sofre até pelo cheiro (ela enfatiza que queria ter dinheiro para comprar sabão).

Um traço que, numa primeira impressão, aparece na autobiografia de Carolina é que ela, negra, era, de certa forma, –preconceituosa‖. No entanto, essa relação racial é, no mínimo, ambígua, ora a autora expressa orgulho de ser negra e fala de outros negros com certo carinho, ora ela os despreza. É relevante ressaltar que talvez esse "desprezo" se dê,

principalmente, como forma de defesa: Carolina se vê, em várias situações citadas no livro, humilhada por outros negros. Talvez a rivalidade se desse em uma relação de inveja, os outros negros pobres se irritam ao vê-la escrevendo, enquanto os brancos parecem se admirar de sua empreitada. Provavelmente, mais tarde em sua vida, Carolina tenha percebido que essa aceitação dos brancos se dava mais pelo interesse no exotismo de uma mulher, negra e pobre, decidir se enveredar pelo caminho da literatura do que por real desejo de legitimá-la.

Para as habilidades -EF08GE16 e EF08GE17|| é necessário expandir a escala e pensar, se na cidade de São Paulo existem favelas como descritas por Carolina, como é no resto do Brasil e no mundo? Existem pessoas que passam por dificuldades na mesma forma? Quais os problemas enfrentados pela população dos demais países da América Latina? Quais as razões e como surgiram essas desigualdades?

Geografia do 9º ano do Ensino Fundamental

-Por fim, no 9º ano, é dada atenção para a constituição da nova (des)ordem mundial e a emergência da globalização/mundialização, assim como suas consequências. (BRASIL, 2017, p. 383)

A primeira habilidade da tabela acima -EF09GE03|| trata de uma questão muito importante, o respeito às diferenças. Nosso país é repleto de povos diferentes, e é imprescindível ensinar às crianças a história de formação do nosso país e com isso fazer com que entendam que essas diferenças físicas não são motivo para discriminação e preconceito.

Carolina diz que para os pretos serem felizes os brancos devem ser iluminados por Deus:

13 DE MAIO - Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos... Nas prisões os negros eram os bodes expiatórios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz. (JESUS, 1960, p. 27).

Às duas últimas habilidades, EF09GE12 e EF09GE13, tratam de alimento, algo de suma importância para a sobrevivência e que diariamente faltou na mesa de Carolina. O processo de êxodo rural fez com que o desemprego aumentasse e assim às cidades cresceram de forma desordenada e com diversos problemas. A produção de alimento em escala não resolveu o problema da fome, pois o problema é no acesso ao alimento e não a quantidade de alimento produzido. Assim a fome se instala e cresce a -fome amarela||, como descrevia a autora.

Quadro: Competências da BNCC e possíveis abordagens geográficas a partir do –Quarto de Despejo - 8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES 8º ANO	ABORDAGENS – QUARTO DE DESPEJO
O Sujeito e seu lugar no mundo	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais	(EF08GE01) 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.	Explicar sobre as várias causas de migrações no continente africano, inclusive as migrações forçadas. Nesse sentido, explicar também como esses processos afetam diretamente a região e como se tornam importantes para que se compreenda a diversidade econômica, cultural, física e social desse continente. Ensinar sobre as Diásporas Africanas no mundo. Relacionar sobre a quantidade de descendentes africanos existentes no Brasil, destacando a influência cultural para com a identidade nacional. Tomar como exemplo a família de Carolina e os relatos da autora sobre suas lembranças relacionadas aos aprendizados herdados de seus avós. Compreender a importância dos organismos de integração no continente africano (CDAA - Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral, COMESA - Mercado Comum da África Oriental e Austral entre outros).
Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra. (F08GE06) 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. (EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.	Identificar e compreender características produtivas dos países africanos como a produção de petróleo e gás (África do Norte e África Oriental), a produção mineral (África Austral) e a exploração florestal (África Central). Reconhecer as relações sociedade-natureza existentes nos diferentes espaços da América e África. Analisar o uso de tecnologias nas diferentes atividades produtivas, bem como as mudanças socioespaciais e ambientais. Evidenciar que apesar dos recursos limitados, a África passou a ter um lugar no mundo altamente competitivo e fechado da inovação tecnológica. Pragmáticos, os empresários africanos optaram por resolver problemas locais. Muitos projetos surgiram na agricultura, saúde, transportes e energia, e representam uma garantia real para o futuro da economia do continente. Identificar inovações que colocam a África em um lugar de destaque no mundo tecnológico e no mercado. Exemplos como: Carregamento solar , Plataforma Quiosque Móvell (Ruanda); Mlouna , bolsa agrícola on-line (Senegal); Conversor de vento Saphonian , sem lâminas (Tunísia); O Dissecador de fonio (Senegal); MPedigree , aplicativo móvel contra medicamentos falsificados (Gana); Twende Twende , aplicativo contra congestionamento (Quênia); O –Sabão Faso (Burkina Faso); Kit de teste Anti-malária (África do Sul); Musber , navegação para deficientes visuais (Egito); Cardiopad o exame remoto (Camarões). É possível aproveitar os conteúdos e promover a trajetória de Carolina como uma das mais importantes literatas negras da história. Dar destaque para as inúmeras traduções que o livro Quarto de Despejo possui e como esse percurso influencia na promoção do ensino e suas redes.

Quadro: Competências da BNCC e possíveis abordagens geográficas a partir do –Quarto de Despejo - 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES 9º ANO	ABORDAGENS – QUARTO DE DESPEJO
Mundo do trabalho	Os diferentes contextos e os meios técnicos e tecnológicos na produção	(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.	Para iniciar a discussão, levantar questionamentos sobre o papel das indústrias no Brasil na época que foi escrito o livro –Quarto de Despejo. Evidenciar o período que Juscelino Kubitschek foi presidente e suas propostas políticas para o desenvolvimento do Brasil. Usar os relatos de Carolina sobre tais aspectos, ressaltar os tipos de trabalho que a mesma vivenciou com seu nível escolar. Levar a discussão nível África. Questionar sobre as possibilidades de o continente ser mais desenvolvido economicamente. Destacar as inúmeras inovações tecnológicas e científicas do continente.
Formas de representação e pensamento espacial	Cartografia: na amorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	(EF08GE16) 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. (EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos. (EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América. (EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfofos geográficas com informações geográficas acerca da África e América.	Por intermédio dos escritos de Carolina é possível acessar fragmentos sobre as categorias sociais, como os retirantes da seca, os nordestinos e os negros. É possível identificar como esses grupos passavam a integrar a cena urbana de São Paulo. Apoiando-se em outras fontes consegue-se ampliar esses fragmentos, tornando-os mais perceptíveis às situações pessoais e coletivas que assumiam contornos dramáticos da cidade naqueles tempos. Carolina reportava-se com frequência a problemas que diziam a respeito de todos: a expulsão dos pobres das regiões centrais, a precariedade dos transportes, a moradia em cortiços, a difícil situação das favelas. Reconhecer as relações de trabalho estabelecidas de maneira desigual nos diferentes espaços. Analisar o mapa político impresso do continente africano. Estudar as características físicas, naturais, econômicas, populacionais e culturais. Dentro das questões culturais, falar sobre alguns conflitos étnicos, como exemplo o Apartheid. Evidenciar as questões positivas dos países que compõem o continente com propósito de desmitificar os olhares estereotipados e racistas. Montar uma linha do tempo de todos os povos que chegaram ao Brasil. Localizar em que estados esses imigrantes se fixaram. Analisar no mapa as regiões onde ocorrem os principais conflitos envolvendo situações de racismo. Adentrar nas questões das comunidades quilombolas e seus remanescentes. Usar dados do IBGE, ou pesquisas relacionadas. Quando falar sobre racismo usar exemplos trazidos por Carolina e seus inúmeros relatos.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África	(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se referem 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 valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.	Retornar a história sobre a colonização e descolonização da África. Explicar sobre os processos revolucionários emancipatórios das populações africanas. Resgatar os principais grupos étnicos e políticos que lutaram para uma unidade africana longe de colonizadores e exploradores de suas riquezas. Valorizar nomes de autores que tratam da temática, como por exemplo Amílcar Cabral. Tentar relacionar como esses processos repercutiram na vida de Carolina.

Organização: COSTA, H.C.S., 2020. Fonte: JESUS, C. M. (1960) e BNCC (BRASIL, 2017).

–...Resolvi tomar uma media e comprar um pão. Que efeito surpreendente faz a comida no nosso organismo! Eu que antes de comer via o céu, as arvores, as aves tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou aos meus olhos. (JESUS, 1960, p. 40).

Os escritos de Carolina Maria de Jesus causaram profundo impacto na opinião pública dos anos 1960, porque pela primeira vez uma voz marginalizada, que tinha a autoridade do falar –desde dentro, aparecia questionando as mazelas e o estado de abandono experimentado pelas classes populares. Embora a narrativa tenha sido desenvolvida dentro de um plano individual, por vezes Carolina dirige o olhar para o nível macro e insere expressões de indignação aos representantes do poder público e os responsabiliza pelas adversidades que os pobres enfrentam na vida urbana.

Quando um político diz nos seus discursos que está ao lado do povo, que visa incluir-se na política para melhorar as nossas condições de vida pedindo o nosso voto prometendo congelar os preços, já está ciente que abordando esse grave problema ele venceu nas urnas. Depois divorcia-se do povo. Olha o povo com olhos semi-cerrados. Com um orgulho que fere a nossa sensibilidade (JESUS, 1960, p. 39).

Carolina reconhece os seus direitos e os direitos de toda a população, ela crê que o povo pode, em conjunto, propor mudanças às suas condições de vida, mas para isso é necessário lutar, se interessar pela vida política e outros movimentos. Embora Carolina se ocupasse prioritamente das narrativas situadas no âmbito da vida pessoal e familiar, reportava-se com frequência a problemas que diziam a respeito a todos: a expulsão dos pobres das regiões centrais, a precariedade dos transportes coletivos, a moradia dos cortiços, a difícil situação das favelas.

Quando eu era menina o meu sonho era ser homem para defender o Brasil porque eu lia a História do Brasil e ficava sabendo que existia guerra. Só lia os nomes masculinos como defensor da pátria. Então eu dizia para a minha mãe:

- Porque a senhora não faz eu virar homem?

Ela dizia:

- Se você passar por debaixo do arco-íris você vira homem.

Quando o arco-íris surgia eu ia correndo na sua direção. Mas o arco-íris estava sempre distanciando. Igual os políticos distante do povo. Eu cansava e sentava. Depois começava a chorar. Mas o povo não deve cansar. Não deve chorar. Deve lutar para melhorar o Brasil para os nossos filhos não sofrer o que estamos sofrendo. (JESUS, 1960, p. 48)

No trecho acima além do apelo ao povo para lutar pelos os seus direitos, Carolina revela uma realidade calçada na desigualdade de gêneros –*Por que somente os homens estão nas guerras? Será que às mulheres não podem lutar pelos seus direitos também?*” Esses

questionamentos estão constantemente presentes no livro e o professor de Geografia pode, através desses –ganchos, discutir sobre a representação dos homens e das mulheres na construção das sociedades.

Os meus filhos não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer espécie de trabalho para mantê-los. E elas [as mulheres casadas], tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite enquanto durmo elas pede socorro, e eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebram as tabuas do barracão, eu e meus filhos dormimos sossegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vidas de escravas indianas (JESUS, 1960, p. 17-18)

Os temas da opressão e da liberdade são importantes fios condutores para diversos conteúdos nas aulas de Geografia. Podem-se identificar esses percursos pela presença de uma intensa vontade da autora em se libertar das situações de miséria, de racismo que ela enfrentava na vida real. O fato desse desejo de liberdade permanecer sempre em evidência nos capítulos, permite identificar que, do ponto de vista dos negros das primeiras décadas pós-abolição, o ato formal da carta de abolição da escravatura não criou de fato condições para o exercício da cidadania. A grande maioria permaneceu trabalhando livres e sofrendo silenciosamente nas metrópoles.

Trabalhar com a Literatura Negra no ensino de Geografia demanda responsabilidade social e criatividade. Como mencionado anteriormente no início deste capítulo, ainda existem inúmeras possibilidades de usar o livro Quarto de Despejo na sala de aula, pois há outros contextos a serem explorados, evidenciando as escritas de Carolina Maria de Jesus como um universo de oportunidades para o ensino.

A proposta apresentada aqui visou contribuir para a aplicação da Lei 10.639/03. Reconhecer, valorizar e promover obras literárias negras é uma forma de ensinar a história das culturas africanas e afro-brasileiras. Porém é imprescindível permanecer atento para não reproduzir conteúdos que desvalorizem o negro, pois esse é um dos desafios a serem enfrentados quando não há uma desconstrução legítima do educador/professor em relação ao racismo. Quando o educador não avalia a si mesmo em relação aos seus preconceitos e não se dispõem em aprender e reeditar suas posturas, existe um risco do mesmo não contribuir para uma educação antirracista e sim camuflar o problema. Mais do que dispor o acesso a Literatura Negra, é essencial aprender o que ela representa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pesquisamos sobre as legislações educacionais brasileiras e fazemos uma linha do tempo traçando um percurso dos últimos anos do trabalho escravocrata até os dias atuais, considerando os avanços e os retrocessos desse trajeto, logo identificamos, de maneira perversa, a exclusão dos negros e de outros grupos étnico-raciais como os indígenas e ciganos, por exemplo.

Não incluir esses sujeitos no acesso à educação formal e de qualidade é, ao mesmo tempo, impedir que os mesmos ascendam socialmente. O que isso quer dizer? Não possibilitar que negros e negras estudem, faz com que as possibilidades de adentrarem no mercado de trabalho diminuam e isso contribui para que se estabeleçam em empregos informais com pouca renda, fazendo-os reféns da pobreza. O impacto também é muito negativo do ponto de vista de se impedir que construam as bases de conhecimento para uma emancipação de ideias.

Após a abolição da escravidão, os africanos e seus descendentes tiveram de enfrentar o difícil acesso ao mercado de trabalho livre, a discriminação e a exclusão racial. Diante desses novos obstáculos, os negros não se abateram, organizaram-se em associações políticas e culturais, que deram origem a um forte movimento em torno da identidade negra, na tentativa de derrubar os preconceitos e alcançar a igualdade social.

Fruto de muita luta, buscando o reconhecimento, assim como a valorização e o respeito à história da resistência negra e da cultura dos africanos e afrodescendentes, a aprovação da Lei 10.639/2003 tem como objetivos principais que o estado cumpra a responsabilidade de promover reparações históricas visando justiça e igualdade de direitos no campo da educação. A adoção de políticas educacionais como esta exige novas estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade, buscando superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Afinal, no ano de 2020, mesmo depois de dezessete anos após sua promulgação, a Lei não se estabeleceu de maneira satisfatória nas escolas. Em termos culturais, a tendência da legislação é afirmar a existência de uma cultura negra e africana em oposição a um padrão cultural e estético branco e europeu. Ainda persiste no Brasil um -imaginário étnico-racial que ignora ou pouco valoriza as raízes africana, indígena e asiática em nossa cultura. A Lei, com essa perspectiva, acaba defendendo a ideia do nascimento de uma cultura afro, pois há muito se sabe que a história desses povos não foi ensinada de maneira que houvesse a valorização devida de suas identidades.

Esses são um dos diversos desafios colocados por educadores que pretendem aplicar a Lei. Propor a ideia de uma cultura afro-brasileira a partir de resíduos africanos que permanecem através da herança dos ancestrais afro-brasileiros, promovendo abordagens que não reproduzam o racismo introjetado em nossa sociedade. A promoção da identidade negra nas instituições de ensino se faz necessária não só para contrapor a supremacia de uma ideologia branca eurocêntrica-etnocêntrica vigente há séculos nas epistemologias do conhecimento, mas para possibilitar outras interpretações de mundo.

O ensino de Geografia perpassa por esses desafios de superar o racismo, explícito ou não, em suas abordagens. Sendo assim, é de suma importância que se estabeleça propostas pedagógicas que atendam as exigências da Lei 10.639/2003. Mesmo que não houvesse a iniciativa em se criar a Lei e mesmo que ela fosse criada e não fosse aprovada, considerando toda a trajetória dos negros no Brasil, principalmente em relação ao acesso a educação, é inquestionável reconhecer que o ensino da história das culturas africanas e afro-brasileiras deve ser ensinado, não haveria de se considerar a obrigatoriedade, mas a responsabilidade em promover uma educação igualitária e justa que atenda todas as etnias existentes em nosso país.

A Lei busca rever currículos, rever conteúdos, rever práticas. Ela enseja uma reflexão crítica a cerca de como essas questões são tratadas dentro do ensino de Geografia, no intuito de que este saber, fundamental na construção de visões de mundo e comportamentos e posicionamentos, contribuía com o projeto –educar para a igualdade racialll.

O primeiro objetivo desta pesquisa foi apresentar através da rememoração de antigas legislações educacionais brasileiras, o percurso percorrido até a aprovação da Lei 10.639/03. Neste trajeto foi possível verificar as disparidades que existiram durante décadas em relação ao acesso do negro no ensino formal, identificou-se o quão falho o Estado foi para com os direitos dessas pessoas. Ao mesmo tempo em que se leu a história das legislações fez-se uma denúncia de racismo e de exclusão, pois se compreendeu a forma como foram institucionalizados.

Para além desses fatos, destacou-se a luta do Movimento Negro que desde sempre colocaram em suas pautas as questões referentes à educação. E não só levantou essa bandeira, mas garantiu através de suas iniciativas a alfabetização de muitos negros e negras, a construção de escolas, a organização cursinhos, a aprovação de cotas, dentre outras. E foi por conta desse mesmo engajamento e resistência que se tornou possível a criação da Lei 10.639/03.

O segundo objetivo foi instigar uma reflexão teórica sobre o ensino de Geografia levando em consideração as exigências para aplicação da Lei 10.639/2003. Aqui o texto debruçou-se em abordar desde os percussores –criadores|| da Geografia até a questão da falta de informação dos professores em relação a um ensino de Geografia para as relações étnico-raciais. Indagou-se sobre a importância de um ensino de Geografia de qualidade que abarque as questões raciais e ao mesmo tempo como essas questões refletem na construção de uma sociedade menos injusta. Citou-se como evidência o legado do geógrafo Milton Santos que mesmo sendo um dos mais renomados não se absteve do sofrimento causado pelo racismo.

O terceiro objetivo foi apresentar uma proposta para a implantação da Lei 10.639/2003, visando a interdisciplinaridade entre duas grandes áreas: Literatura e Geografia. Diante esta preocupação e com o propósito de contribuir para as demandas da Lei 10.639/2003 esta pesquisa sugeriu instigar o uso da Literatura negra no ensino de Geografia, permitindo que novos conceitos surgissem, permitindo que autores fossem reconhecidos em outras perspectivas, possibilitando a ampliação do que já estava posto e contribuindo para novos olhares dentro dessa ciência.

A Geografia no –Quarto de Despejo|| valoriza o que podemos chamar de –a visão de dentro||. As escritas de Carolina Maria de Jesus nos levou à aproximação do seu cotidiano. Detalhadamente temos em mãos o olhar grafado de uma mulher negra sobre o mundo. Diferentemente dos estigmas que a história do Brasil construiu sobre os negros, Carolina se coloca na contramão das expectativas de uma sociedade racista e se mostra uma das mais importantes literatas brasileiras.

Constatou-se que através do –Quarto de Despejo||, pode-se abordar o espaço geográfico não somente como objeto de reflexão, mas pensar esse espaço geográfico como um instrumento de reflexão sobre nossas próprias relações raciais, através do desvendamento das espacialidades das práticas do racismo, por exemplo.

Trabalhar com a Literatura Negra foi perceber que vozes negras, de homens e de mulheres, como a de Carolina, ecoam em letras por dentro/fora do sistema literário brasileiro, como exemplifica o poema, em seguida:

História para Ninar Cassul-Buanga

(com acompanhamento de marimbas)

Nei Lopes

Um dia, Cassul-Buanga, alguns chegaram:

A pólvora no peito, uma bússola nos olhos

E as caras inóspitas vestidas de papel.

Vieram numa nau de velas caras,
Bordadas de Cifrões.
Suas mãos eram de ferro
E falavam um dialeto
De medo e ignorância.
E fomos.
Amontoados, confundidos, fundidos, estupefatos
Nossas dignidades eram dadas mar atrás
Aos peixes.
Chegamos:
Nosso suor foi o doce sumo de suas canas
-nós bagaços
Nosso sangue eram as gotas de seu café
-nós borras pretas.
Nossas carapinhas eram nuvens de algodão,
Branças,
Como nossas negras dignidades
Dadas aos peixes.
Nossas mãos eram sua mão-de-obra
Mas vivemos, Cassul. E cantamos um blue!
E na roda um samba
De roda
Dançamos.
Nossos corpos tensos
Nossos corpos densos
Venceram quase todas as competições.
Nossos poemas formaram um grande rio.
E amamos e nos demos.
E nos demos e amamos.
E de nós fêz-se um mundo.
Hoje, Cassul, nossas mulheres
-os negros ventres de veludo-
Manufaturam, de paina, de faina
Os travesseiros
Onde nossos filhos,
Meninos como você, Cassul-Buanga,
Hão de sonhar um sonho tão bonito...
Porque Zâmbi mandou. E está escrito.

(LOPES, 1996)

Considera-se a partir deste trabalho que construir uma proposta pedagógica que não reproduza os paradigmas preconceituosos e que atenda aos anseios do movimento negro, dos professores negros e da sociedade negra como um todo, é um caminho a ser construído exaustivamente. Nesta pesquisa foram utilizadas uma das inúmeras possibilidades de abordagens do livro -Quarto de Despejo. Correlacionar a base proposta pela BNCC com os conteúdos geográficos encontrados na obra literária foi apenas uma demonstração do que ainda pode ser feito.

A relação da Lei 10.639/03 com o ensino de Geografia aponta como este, a partir de uma reflexão sobre seu próprio sentido e função social, pode e deve incorporar e rever leituras de espaço que contemplem esta dimensão racial enquanto reguladora de relações sociais e constituinte da própria construção da nossa sociedade e espaço.

Através deste estudo conclui-se que o ensino sobre a história da cultura negra precisa ser discutido e entendido em todos os âmbitos escolares, mas isso requer um posicionamento. Implica a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com a -naturalização das diferenças étnico/raciais, pois esta sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial. Dessa forma, entende-se que discutir sobre o ensino de Geografia com foco antidiscriminatório, nos possibilita romper padrões pré-determinados, identificar paradigmas que camuflam inúmeros problemas da sociedade e promover mudanças a partir daí.

REFERÊNCIAS

- ALEIJANDRE, M. P. J.; AGRASO, M. F. (2006). **A Argumentação sobre Questões Sócio Científicas**: processos de construção e justificação do conhecimento na aula. Educação em Revista, n. 43. jun/2006. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br:8080/revista/>> ou <<http://fsc.ufsc.br/~arden/aleixandre.doc>>. Acesso em: 09- jul-2019.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo/SP: Educ, 2000
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ANANIAS, M. Propostas de educação popular em Campinas: as aulas noturnas. **Cadernos Cedex**, ano XX, n. 51, nov, 2000.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000200005>
- ANDRADE, Manoel Correa. **Geografia, ciência da sociedade**: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.
- ANJOS; Karla Ferraz; SANTOS; Vanessa Cruz; SILVA, Uelber Barbosa. **Racismo na escola**: com a palavra os professores. Revista Digital, Buenos Aires, Ano 18, N° 183, Agosto-2013. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd183/racismo-na-escola-com-a-palavra-os-professores.htm>> Acesso em: jun-2019.
- ARAÚJO, Márcia Luiza Pires de. **A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931- 1937)**. São Paulo/SP: Ação Educativa, 2007.
- BARBOSA, Pedro. (2014). O Movimento Negro Mineiro e a Esfera Pública: desafios e perspectivas para um Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial. Tese de doutorado. Tese apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Letras –Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais. UNESP, Araraquara, São Paulo.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.
- BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: **Negros nas legislações educacionais do XIX**. Educ. Pesqui. vol.42 no.3 São Paulo July/Sept. 2016.
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRASIL, Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827** – primeira parte, Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1878.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em 2020.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 28-jun-2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.
Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em: 10 de junho de 2019.

CALLAI, Helena Copetti. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: SANTOS, Luciola Licínio de Castro Paixão et al. (Orgs.) **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 412. (Col. Didática e prática de ensino).

CAPEL, Horacio. **Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea**. Barcelona: Barcanova, 1982.

CARLO, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. 2007, p. 22

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 169-195, jan./abr. 2006.

CHRISTOFOLETT, A. **Características da nova geografia**. In: _____. (Org.). *Perspectivas da geografia*. São Paulo: Difel, 1982. p. 71-101.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. **Entre o corpo e a teoria: a questão étnico-racial na obra e trajetória socioespacial de Milton Santos**. Dissertação (Mestrado em Geografia)– Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010

COMTE, Auguste. **Comte, vida e obra; seleção de textos de José Arthur Giannotti**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CORRÊA, R. L. A. Da "**Nova Geografia**" à "**Geografia Nova**". *Geografia e Sociedade*, [S.I], v. 74, n.4 p. 5-12, maio. 1980.

CORREA, Silvio M. de Souza. O negro e a historiografia brasileira. **Revista Ágora**. Santa Cruz do Sul, n. 1, 2000.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. **À luz das lamparinas**. As escolas noturnas para trabalhadores no município da corte, 2007. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT02-2948-Int.pdf>> Acesso em 08-maio-2019.

COSTA, R.L. S da; DUTRA, D. F. **A lei 10639/2003 e o ensino de geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos**. In: 10º Encontro nacional de Prática de Ensino em Geografia, Porto Alegre. 30 de agosto a 02 se setembro de 2009.

COSTA, Rosely Gomes. Mestiçagem, racialização e gênero. **Revista Sociologias**. Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 94-120. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/06.pdf>> Acesso em: maio-2019.
<https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000100006>

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, n. 116, Jul. 2002.

DECRETO-LEI Nº 37, DE 2 DE DEZEMBRO DE 1937 - Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-37-2-dezembro-1937-354175-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: maio-2019

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/ DF: Ministério da Educação, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói/RJ, n.23, 2007..

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. São Paulo, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n13a07> Acesso em: 15-jun-2019.
<https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo/SP, n. 138, 2009.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300014>

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira.1968.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
<https://doi.org/10.7476/9788523212148>

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, n.2, Mai/Ago 2008.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200005>

FONSECA, Dagoberto José. A história, o africano e o afro-brasileiro. In: PAULA, Benjamin Xavier de; PERON, Cristina Mary Ribeiro. **Educação, história e cultura da África e afro-brasileira**: teorias e experiências. Uberlândia/MG: MG Proex UFU, 2008.

FONSECA, Marcus Vinicius. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2002.

FRAGA, Walter; ALBUQUERQUE, WlamyraR. **Uma história da cultura Afro-brasileira**. Moderna. São Paulo: 2009.

FRANÇA, Aldaires S. **Uma educação imperfeita para uma liberdade imperfeita: escravidão e educação no Espírito Santo (1869-1889)**. Vitória, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal**. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1999 [1933].

GARAEIS, Vitor Hugo. **A História da Escravidão Negra no Brasil**. Geledés: Instituto da Mulher Negra, 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/historia-da-escravidao-negra-brasil/>> Acesso em: 02-agos-2019.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada** – um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005. Brasília/DF: Inep, 2007.

GÉLEDES, Portal. <https://www.geledes.org.br/> . Consulta em 30/05/2020.

GOMES, N.L. **Cultura negra e educação**. Belo Horizonte. Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio/jun/jul/ago, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei 10.639**. Brasília: SECAD, 2005

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil**. Renato Emerson dos Santos (organizador). – 3. Ed., ver. Ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Prefácio. In: (Org) SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 15, 2000. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000300009>

GRECO, Fátima Silveira. **Construir-se como professor de Geografia: Saberes, práticas e trabalho docente**. Olhares&Trilhas, Uberlândia, Ano 2, n. 2, 2001. p.7-20.

GUARNIERI, Fernanda Vieira. **Cotas universitárias: perspectivas de estudantes em situação de vestibular**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2008.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HASENBALG, C. A. A discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Tradução de Patrick Beurglion. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005 [1979].

HOFBAUER, Andréas. 2003. **-O conceito de „raça“ e o ideário do „branqueamento“ no século XIX** – Bases ideológicas do racismo brasileiro. Teoria e pesquisa, São Carlos-SP:

UFSCar, n. 42-43.

HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

KANT, Emmanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**: São Paulo: Papyrus, 1993.

KI ZERBO, Joseph. **Para quando a África?**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

KRAUSS, Juliana Souza; ROSA, Julio César. A importância da temática de História e cultura africana e afro- -brasileira nas escolas. **Antíteses**, Londrina/PR, n.6, Jul/Dez 2010.
<https://doi.org/10.5433/1984-3356.2010v3n6p857>

LACOSTE, Y. **A geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra**. São Paulo: Papyrus, 1988.

LEITE, Carlos Roberto Saraiva. **A Frente Negra Brasileira**. Geledés: Instituto da Mulher Negra, 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/frente-negra-brasileira-2/>: Acesso em: agos-2019

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.
<https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

MALACHIAS, Antonio Carlos. **Geografia e Relações Raciais: Desigualdades Sócio-espaciais em preto e branco**. Dissertação de mestrado apresentada ao Dptº. De Geografia da FFLCH – USP. São Paulo, 2006

MARTINS, Ana Luiza. **Gabinetes de leitura da província de São Paulo: a pluralidade de um espaço esquecido**. São Paulo, 1990. Dissertação. (Mestrado em História) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da –ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p.667-710.
MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1983. p. 55.

MILENA, Lilian. Kabengele Munanga, o antropólogo que desmistificou a democracia racial no Brasil, 2019. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/politica/kabengele-munanga-o-antropologo-que-desmistificou-a-democracia-racial-no-brasil/>> Acesso em: 20-fev-2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, MEC, 2009.

MORAES, Evaristo. **A Campanha Abolicionista (1879-1888)**. 2. ed. Brasília: Universidade

de Brasília, 1966.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996-a.

MORTARI, Claudia. **Introdução aos estudos africanos e da diáspora**. Florianópolis: DIOESC: UDESC, 2015.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: Usos e Sentidos*, 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988. _____.
Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: Usos e Sentidos*, 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional Versus Identidade Negra**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

_____. A identidade negra no contexto da globalização. IN:
Ethnos Brasil, Ano I – nº 1, março de 2002, pp.11-20. – UNESP.

_____. Teorias sobre o racismo. In: *Estudos & pesquisas* 4.

NASCIMENTO, ABDIAS. **Memórias do Exílio**. Lisboa: Arcádia, 1976

NASCIMENTO, E. L. Dialética: racismo e revolução. In: _____. **Pan-africanismo na América do Sul**. Petrópolis: Vozes, 1981.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo/SP, v. 19, Jun 2007.

NUNES, Rachimit Batista. Tentando entender a diferença: Por que afrodescendente e não negro, pardo, mulato, preto?. **Revista África e Africanidades**, Ano X - n. 24, jul-set, 2017

OLIVEIRA, José Reinaldo. **Educação e racismo: conhecendo as contradições do passado para construir a escola do futuro**. 2007. Disponível em:
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/1363_952.pdf. Acesso em: 19-jun-2019.

PAIVA, Wilson Alves de Paiva. A formação do homem no Emílio de Rousseau. *Educ. Pesqui.* vol.33 no.2 São Paulo May/Aug. 2007
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200010>

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro brasileira: formação, saberes e práticas educativas**. 2013. 346 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

POLIAKOV, Léon. **O Mito Ariano: Ensaio sobre as fontes do racismo e dos nacionalismos**. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, I. T e CACETE, H. N. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

POTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CECETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3ª edição. – São Paulo: Cortez, 2009. p. 37.

PROENÇA FILHO, Domínio. **A trajetória do negro na literatura brasileira**. Estud. av. vol.18 no.50 São Paulo Jan./Apr. 2004
<https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100017>

PRUDENTE, E. A. DE J. O negro na ordem jurídica brasileira. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, v. 83, p. 135-149, 1 jan. 1988.
<https://doi.org/10.11606/issn.2318-8235.v83i0p135-149>

RAMOS, Lissandra. Por que trabalhar com Literatura Negra em sala de aula? Portal Geledés, 2015. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/por-que-trabalhar-com-literatura-negra-em-sala-de-aula/>> Acessado em 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Resolução nº 27, de 5 de novembro de 1836. Aprovando os Estatutos para as aulas de primeiras letras da Província do Rio Grande do Norte. In: **Legislação Educacional da Província do Rio Grande do Norte (1835-1889)**. Brasília: INEP/MEC/SBHE, 2004.

RITO, Ênio José da Costa; MALANDRINO, Brígida Carla. **História e Escravidão: Cultura e Religiosidade Negras no Brasil – Um Levantamento Bibliográfico**. Revista de Estudos da Religião. p. 112-178, 2007.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1839 – 1942)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - FE – PUC. São Paulo: PUC, 1996.

ROCHA, Samir Alexandre. **Geografia Humanista: História, Conceitos e o uso da paisagem percebida como perspectiva de estudo**. R. RA E GA, Curitiba: Editora UFPR. n. 13, p. 19-27, 2007
<https://doi.org/10.5380/raega.v13i0.7670>

RODRIGUES, A. J.; SILVA, J. A. B.; BARROSO, R. C. A.; VIEIRA, J. D. **O Surgimento da Ciência Geográfica: Alexander Von Humboldt e Karl Ritter**. Ciências Humanas e Sociais Unit. Aracaju. v. 2. n.2, p. 221-230.2014. Disponível em:
<<https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/view/1725/1038>> Acesso em: 20-jul-2019

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Identidade negra**. Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. São Paulo/SP: Ação Educativa, 2003.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Cultura e educação a serviço da transformação social. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo

multicultural. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura Sousa dos. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós modernidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, Marileide L. dos. **Leis e regulamentos da instrução pública da província de Minas Gerais (1835-1889).** Belo Horizonte: [s. n.], 2013.

SANTOS, Milton. –Nossos irmãos africanos. In: *Jornal A Tarde*, 12/03/1962. In: VASCONCELOS, Pedro de Almeida. Milton Santos: geógrafo e cidadão do mundo. *Afro-Ásia*, 25-26 (2001), p. 369-405.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. Cidadanias mutiladas. In: LERNER, Julio (Ed.). **O preconceito.** São Paulo: IMESP, 1996/1997, p. 133-144.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. IN: **Jornal Folha de São Paulo** – Caderno Mais, 07, mai. 2000. São Paulo. Acesso: 20 de agosto de 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica.** 3ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1986.

SCHELER, Max. **Diferença Essencial entre o Homem e o Animal.** Tradução de Artur Morão. Lisboa, Covilhã, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, M.N.S. **Brasil afro-brasileiro.** Belo Horizonte, 2000.

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa. **Brasil: uma biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARCZ, L. K. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEGALA, Fernando José; LEME, Rosana Cristina Biral. Caminhos da Ciência Geográfica: de sua sistematização à disciplina escolar. In: **XII Congresso Nacional de Educação.** Paraná. 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18337_8947.pdf> Acesso em: 15-jul-2019

SILVA, Adriana Maria Paulo. Notas para o estudo da instituição da obrigatoriedade da educação primária na província de Pernambuco. In: VIDAL, Diana G.; SÁ, Elizabeth F.; SILVA, Vera Lucia G. (Org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil.** Cuiabá: UFMT, 2013.

SILVA, Adriana Maria Paulo. **A Escola de Pretextato dos Passos e Silva: Questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista.** Revista Brasileira de História da Educação. Campinas- São Paulo, v. nº 4, p. 145-166, 2002.

SILVA, Beatriz Carretta Corrêa da. **Levantamento e análise de informações sobre o desenvolvimento da temática “História e Cultura Indígena” nos cursos de licenciatura**

de instituições públicas e privadas. Brasília, MEC/CNE, 2012.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Joseli Maria. et al.(outros). **Algumas reflexões sobre a lógica eurocêntrica da Ciência Geográfica e sua subversão com a emergência de saberes não hegemônicos**. Geo UERJ - Ano 11, v.2, n.19, 1º semestre de 2009.p.1-16 Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/viewFile/1402/1192>> Acesso em: 11-jun-2019. <https://doi.org/10.12957/geouerj.2009.1402>

SILVA, Petronilha B. G. **Histórias de Operários Negros**. Porto Alegre: EST, 1987

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GOMES, Nilma Lino; ARAUJO, Débora C. Apresentação. Relações étnico- raciais e práticas pedagógicas. **Educar em Revista**, Curitiba/PR n. 47, p. 35-50, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100004>

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

SKIDMORE, Thomas E. **Uma História do Brasil**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p. 33.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à geografia: geografia e ideologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

SOUZA, Daiane.**População escrava do Brasil é detalhada em Censo de 1872**. Fundação Cultural Palmares, 2020. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=25817>> Acesso em: 20-fev-2020.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: _____.(Org.) **As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008. p. 19-47.

TUAN, Yi Fu. Geografia Humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

UBERLÂNDIA. **Lei Orgânica do Município de Uberlândia Minas Gerais**. 3ª- Edição. Impressão Off-Set Zardo Ltda, Dezembro de 1992.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 39, Set/Dez 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300007>

VIDAL, Diana Gonçalves. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. **A Propósito do ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. Dissertação de mestrado apresentada ao Dptº. De Geografia da

FFLCH – USP. São Paulo, 1988.

WILDMAN, Stephanie M.. **Privilege Revealed: How Invisible Preference Undermines America.** [S.l.]: NYU Press. 1996. p. 87.