

Universidade Federal de Uberlândia  
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, GEOCIÊNCIAS E SAÚDE COLETIVA (IGESC)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
Cristiano Batista Alvarenga Junior

Geografia Escolar e as Leis 10.639/03 e 11.645/08: disputas e limites do currículo de Minas  
Gerais

Uberlândia

2026

Cristiano Batista Alvarenga Junior

Geografia Escolar e as Leis 10.639/03 e 11.645/08: disputas e limites do currículo de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Geografia.

Área de concentração: Dinâmicas Territoriais e Estudos Ambientais

Linha de pesquisa: Educação Geográfica e Representações Sociais

Orientador: Prof. Dr. Túlio Barbosa

Uberlândia

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A473<br>2026 | <p>Alvarenga Junior, Cristiano Batista, 1998-<br/>Geografia Escolar e as Leis 10.639/03 e 11.645/08 [recurso eletrônico] : disputas e limites do currículo de Minas Gerais / Cristiano Batista Alvarenga Junior. - 2026.</p> <p>Orientador: Tulio Barbosa.<br/>Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Geografia.<br/>Modo de acesso: Internet.<br/>DOI <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.136">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.136</a><br/>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Geografia. I. Barbosa, Tulio, 1979-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Geografia. III. Título.</p> <p>CDU: 910.1</p> |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

Cristiano Batista Alvarenga Junior

Geografia Escolar e as Leis 10.639/03 e 11.645/08: disputas e limites do currículo de Minas  
Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Geografia.

Uberlândia, 19 de fevereiro de 2026.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. ALEX CRISTIANO DE SOUZA (UFU)

Prof. Dr. ARIES JOSÉ PEREIRA (UFR)

---



## ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

|                                    |                                                                                                    |                 |           |                       |           |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------|-----------------------|-----------|
| Programa de Pós-Graduação em:      | GEOGRAFIA                                                                                          |                 |           |                       |           |
| Defesa de:                         | Dissertação de Mestrado Acadêmico; Número 582, PPGGEO                                              |                 |           |                       |           |
| Data:                              | 19 de fevereiro de 2026                                                                            | Hora de início: | 10h:00min | Hora de encerramento: | 12h:30min |
| Matrícula do Discente:             | 12412GEO004                                                                                        |                 |           |                       |           |
| Nome do Discente:                  | Cristiano Batista Alvarenga Junior                                                                 |                 |           |                       |           |
| Título do Trabalho:                | Geografia Escolar e as Leis 10.639/03 e 11.645/08: disputas e limites do currículo de Minas Gerais |                 |           |                       |           |
| Área de concentração:              | Dinâmicas Territoriais e Estudos Ambientais                                                        |                 |           |                       |           |
| Linha de pesquisa:                 | Educação Geográfica e Representações Sociais                                                       |                 |           |                       |           |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: |                                                                                                    |                 |           |                       |           |

Reuniu-se na Sala [On-line <https://meet.google.com/phj-ypjb-nwn>] no Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em GEOGRAFIA, assim composta: Professores Doutores: Aires José Pereira - UFR - MT; Alex Cristiano de Souza - IGESC - UFU e Tulio Barbosa - IGESC/UFU orientador(a) do(a) candidato(a). A Defesa aconteceu de forma remota.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Tulio Barbosa - IGESC/UFU, apresentou a Comissão Examinadora e o(a) 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.

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):

**Aprovado(a)**

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 foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Tulio Barbosa, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/02/2026, às 12:04, 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 **Alex Cristiano de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/02/2026, às 12:05, 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 **Aires José Pereira, Usuário Externo**, em 19/02/2026, às 12:08, 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](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **7067189** e o código CRC **C643A2CA**.

## **DEDICATÓRIA**

Essa dedicatória, me faz lembrar de 12 anos de trajetória para conseguir ingressar e me manter em uma Universidade Pública. 12 anos sobrevivendo e lutando todos os dias para conquistar cada palmo de terra sob meus pés. Estar concluindo essa dissertação me faz pensar logo de cara na minha avó, Dinalva da Silva Alves. Ela que em toda a minha trajetória esteve ao meu lado, me incentivando a estudar, a correr atrás dos meus sonhos. Mesmo sem escolaridade - retirante do sertão da Bahia - entendia que a educação é transformadora. Infelizmente, ela faleceu em 2021, vítima do Covid 19. Não foi fácil! O luto não é fácil para ninguém... me perdi um pouco de mim mesmo e pensei/ tentei tirar a minha vida. Quando me encontrei de novo, prometi para mim e para ela que não desistiria de estudar, que irei continuar até eu me tornar o melhor profissional que eu conseguir. Essa dedicatória, me faz lembrar dessa caminhada até aqui. Não foi fácil, mas se eu consegui sobreviver até hoje, foi graças a ela.

- De onde a Senhora estiver Mainha, espero que esteja orgulhosa de mim e muito obrigado por tudo!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus e aos Meus Orixás por terem me dado força e caminho nos momentos mais difíceis.

Agradeço aos meus familiares, avô, mãe, pai e irmãos (Miguel Alves dos Santos, Marisa da Silva Alves, Cristiano Batista Alvarenga, Kauã Alves Bonfim e Kayke da Silva Alves) pelo incentivo, apoio financeiro e acolhimento.

Agradeço ao meu Orientador Túlio Barbosa pela camaradagem, paciência, compreensão e pelos diversos ensinamentos nesta caminhada.

Agradeço aos meus amigos e colegas que fiz nesta trajetória. Por meio de conversas, partidas de futebol, jogos online etc, me ajudaram em momentos de crises a lidar com as situações e a voltar a realidade.

Agradeço também a banca examinadora, Prof. Dr. Alex Cristiano e Prof. Dr. Aires José Pereira, por terem contribuído com seus conhecimentos e experiências para o meu trabalho.

Por fim, agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa concedida durante os anos do curso.

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado investiga de que modo as Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, compreendidas como conquistas político-pedagógicas e como disputa curricular, são traduzidas em diretrizes e prescrições para o ensino de Geografia, com atenção ao sétimo ano do ensino fundamental e à forma como tais diretrizes se materializam no Currículo de Referência de Minas Gerais e no Plano de Curso de 2025. O estudo adota abordagem qualitativa e combina análise documental, análise de conteúdo e revisão histórica, orientando a leitura dos documentos por procedimentos sistemáticos de leitura, codificação, categorização e síntese. A análise identifica, no currículo mineiro, a coexistência de aberturas normativas para a tematização de territorialidades negras e indígenas com mecanismos de domesticação curricular que operam por dispersão de referências, fragmentação de conteúdos e deslocamentos vocabulares que atenuam processos estruturantes da formação territorial brasileira. Ao passar do documento orientador ao plano bimestral, o planejamento tende a intensificar a dimensão prescritiva do currículo, disciplinando o tempo pedagógico e, em certos eixos, favorecendo tecnificação de linguagens (como a cartográfica) quando desacompanhada de problematização crítica sobre visibilidades e invisibilidades. Conclui-se que a efetividade das leis não se mede pela presença ocasional de termos, mas pela capacidade do currículo de sustentar explicações que nomeiem conflito, violência histórica e relações de poder, reposicionando sujeitos e territórios historicamente subalternizados no centro da interpretação geográfica.

**Palavras-chave:** geografia escolar; relações étnico-raciais; CRMG; Minas Gerais; ensino fundamental.

## RESUMEN

Esta disertación de maestría investiga de qué modo las Leyes nº 10.639, de 9 de enero de 2003, y nº 11.645, de 10 de marzo de 2008, comprendidas como conquistas político-pedagógicas y como disputa curricular, se traducen en directrices y prescripciones para la enseñanza de Geografía, con atención al séptimo año de la educación básica y a la forma como dichas directrices se materializan en el Currículo de Referencia de Minas Gerais y en el Plan de Curso de 2025. El estudio adopta un enfoque cualitativo y combina análisis documental, análisis de contenido y revisión histórica, orientando la lectura de los documentos mediante procedimientos sistemáticos de lectura, codificación, categorización y síntesis. El análisis identifica, en el currículo de Minas Gerais, la coexistencia de aperturas normativas para tematizar territorialidades negras e indígenas con mecanismos de domesticación curricular que operan por dispersión de referencias, fragmentación de contenidos y desplazamientos vocabulares que atenúan procesos estructurantes de la formación territorial brasileña. Al pasar del documento orientador al plan bimestral, la planificación tiende a intensificar la dimensión prescriptiva del currículo, disciplinando el tiempo pedagógico y, en ciertos ejes, favoreciendo la tecnificación de lenguajes (como el cartográfico) cuando no va acompañada de problematización crítica sobre visibilidades e invisibilidades. Se concluye que la efectividad de las leyes no se mide por la presencia ocasional de términos, sino por la capacidad del currículo de sostener explicaciones que nombren conflicto, violencia histórica y relaciones de poder, recolocando sujetos y territorios históricamente subalternizados en el centro de la interpretación geográfica.

**Palabras clave:** geografía escolar; relaciones étnico-raciales; CRMG; Minas Gerais; educación básica.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ALMG – Assembleia Legislativa de Minas Gerais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEE/MG – Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONEDU – Congresso Nacional de Educação

CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais

DF – Distrito Federal

DMG – Diabetes Mellitus Gestacional

DOI – Digital Object Identifier

EF04GE06 – Código de habilidade da BNCC (Ensino Fundamental – 4º ano – Geografia – habilidade 06)

EF07GE03 – Código de habilidade da BNCC (Ensino Fundamental – 7º ano – Geografia – habilidade 03)

EF07GE04 – Código de habilidade da BNCC (Ensino Fundamental – 7º ano – Geografia – habilidade 04)

EF07GE05X – Código de habilidade da BNCC (Ensino Fundamental – 7º ano – Geografia – habilidade 05; variação/codificação do documento)

EF07GE07 – Código de habilidade da BNCC (Ensino Fundamental – 7º ano – Geografia – habilidade 07)

EF07GE08X – Código de habilidade da BNCC (Ensino Fundamental – 7º ano – Geografia – habilidade 08; variação/codificação do documento)

GT21 – Grupo de Trabalho 21 (no âmbito do CONEDU, conforme referência citada)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEST – Índice Escola Transformação

ISBN – International Standard Book Number

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MEC/SEF – Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental

MG – Minas Gerais

MNU – Movimento Negro Unificado

NGP – Nova Gestão Pública

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEEMG – Plano Estadual de Educação de Minas Gerais

PNE – Plano Nacional de Educação

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

## Sumário

|      |                                                                                                                         |     |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.   | INTRODUÇÃO .....                                                                                                        | 17  |
| 2.   | CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E HISTÓRICA.....                                                                               | 23  |
| 2.1  | Formação histórico-espacial brasileira.....                                                                             | 23  |
| 2.2  | Racismo Estrutural e Colonialismo .....                                                                                 | 31  |
| 2.3  | A Desumanização Colonial .....                                                                                          | 35  |
| 3.   | EDUCAÇÃO E RACISMO: O PAPEL DA LEI 10.639/03 E DA LEI 11.645/08 .....                                                   | 49  |
| 3.1. | Educação, Currículo e Luta Antirracista: A Geografia Escolar diante das Leis 10.639/03 e 11.645/08 .....                | 54  |
| 3.2. | Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....                                | 66  |
| 4.   | ANÁLISE DO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS (CRMG) E DO PLANO DE CURSO 2025 DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 80  |
| 4.1. | Curriculo de Referência de Minas Gerais (CRMG).....                                                                     | 80  |
| 4.2. | Análise do Plano De Curso 2025.....                                                                                     | 93  |
| 5.   | CONCLUSÃO.....                                                                                                          | 108 |
| 6.   | REFERÊNCIAS.....                                                                                                        | 112 |

## 1. INTRODUÇÃO

Os impactos do processo de escravidão e da colonização no Brasil ainda persistem nas estruturas sociais, econômicas e culturais do país, manifestando-se em desigualdades raciais e sociais que perpetuam condições precárias de vida para a população negra e indígena. A permanência da violência, da marginalização e do acesso diferencial a direitos não pode ser tratada como desvio conjuntural, mas como expressão de uma estrutura histórica que produz e hierarquiza sujeitos e espaços. Nesse quadro, o racismo opera como princípio de ordenamento do social e, portanto, como questão que se materializa no espaço, na distribuição desigual de proteção, de infraestrutura, de oportunidades e de reconhecimento. Assim, a educação escolar, longe de ser uma instância neutra, torna-se um terreno estratégico em que se disputa o que será nomeado como conhecimento legítimo e quais memórias serão autorizadas no currículo.

A colonização, como aponta Aimé Césaire em seu *Discurso sobre o Colonialismo*, não foi apenas um projeto de dominação territorial e econômica, mas também uma empreitada de desumanização. Ao reduzir os povos colonizados a "coisas", o colonialismo legitimou a violência e a exploração, naturalizando a inferiorização de negros e indígenas. Esse processo não apenas desumanizou os colonizados, mas também corrompeu os colonizadores, incutindo neles uma mentalidade de superioridade racial e moral que justificava atrocidades em nome de um suposto "processo civilizatório". O nazismo, como lembra Césaire, foi a culminância dessa lógica colonial, aplicada aos próprios europeus, revelando a barbárie inerente ao projeto colonial (Cesaire, 1978, p. 18). No Brasil, essa lógica se manifestou na escravidão, que não apenas explorou o trabalho africano e indígena, mas também construiu uma narrativa de inferioridade racial que persiste até os dias atuais.

O legado colonial e escravocrata moldou as estruturas sociais e educacionais do Brasil. Apesar da abolição da escravatura em 1888, as marcas desse período continuam a influenciar as relações raciais e a distribuição de oportunidades no país. A população negra, que constitui a maioria da sociedade brasileira, ainda enfrenta níveis alarmantes de violência, exclusão social e desigualdade econômica. O racismo estrutural, enraizado nas instituições e nas práticas cotidianas, perpetua essas desigualdades, dificultando o acesso de negros e negras a direitos básicos como educação, saúde e moradia.

Nesse cenário, a educação assume um papel central na desconstrução do racismo e na promoção da igualdade racial. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, entendidas aqui como conquistas político-pedagógicas e como disputa curricular sobre memória, legitimidade epistêmica e explicitação das relações de poder que estruturam o Brasil. Embora tais leis não

nomeiem a Geografia como componente específico, seus efeitos incidem diretamente sobre o ensino de Geografia, visto que exigem reorientações nas leituras de formação territorial, de mundo do trabalho e de territorialidades negras e indígenas que atravessam os conteúdos e as categorias da disciplina. Em outros termos: entre a norma e a sala de aula existem mediações curriculares que podem tanto abrir possibilidades quanto produzir diluições convertendo a obrigatoriedade legal em cumprimento formal e administrável.

Delimita-se, portanto, como tema desta dissertação a tradução curricular das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no ensino de Geografia, com ênfase no 7º ano do Ensino Fundamental e no modo como diretrizes e prescrições são organizadas na política curricular mineira. Busca-se compreender o currículo prescrito como objeto privilegiado para identificar quais sentidos de “implementação” se estabilizam quando a educação para as relações étnico-raciais é convertida em norma e, em seguida, em documento curricular operativo.

Com base nisso, o problema central que orienta o trabalho é: quando a educação para as relações étnico-raciais é convertida em norma e, depois, em currículo prescrito, que sentidos de implementação se estabilizam e quais limites passam a operar na abordagem da formação territorial brasileira, do mundo do trabalho e das territorialidades negras e indígenas no ensino de Geografia? Em correspondência, o objetivo geral consiste em investigar de que modo as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, compreendidas como disputa curricular, são traduzidas em diretrizes e prescrições para o ensino de Geografia, com atenção ao 7º ano e ao modo como tais diretrizes se materializam no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e no Plano de Curso 2025.

Como objetivos específicos, busca-se: (1) fundamentar teoricamente a articulação entre produção do território, colonialidade e racialização, de modo a explicitar como desigualdades se territorializam; (2) discutir o lugar das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 como marco de disputa curricular e seus efeitos sobre o ensino de Geografia; (3) examinar mediações nacionais (PCNs e BNCC) na organização do debate étnico-racial em Geografia, destacando lacunas, diluições e eufemizações; (4) analisar como CRMG e Plano de Curso 2025 prescrevem expectativas de aprendizagem para o 7º ano e com quais ênfases, silenciamentos e enquadramentos do conflito; e (5) sistematizar categorias analíticas que permitam identificar, nos documentos, mecanismos recorrentes de apagamento, patrimonialização e administração do conflito, quando presentes.

A metodologia da dissertação se ancora em abordagem qualitativa, articulando análise documental, análise de conteúdo e revisão histórica como estratégias complementares para interpretar como a educação para as relações étnico-raciais é traduzida em prescrições

curriculares e didáticas no ensino de Geografia. Essa escolha se justifica porque o objeto não é mensurável por indicadores, mas exige leitura interpretativa de enunciados, ausências, ênfases e formas de organização do texto curricular.

O corpus documental é composto por: (a) legislação educacional pertinente - com destaque para as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008; (b) documentos curriculares nacionais - BNCC e PCNs; e (c) documentos curriculares de Minas Gerais - especialmente o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e o Plano de Curso 2025 de Geografia para o 7º ano. A análise desses textos busca compreender o encadeamento entre norma, diretriz e prescrição: isto é, como obrigações legais e orientações gerais se convertem em competências, habilidades, objetos de conhecimento e sequências didáticas.

No plano operacional, a análise documental se organiza por unidades de registro e unidades de contexto. As unidades de registro correspondem a fragmentos textuais relevantes (trechos de habilidades, objetos de conhecimento, orientações pedagógicas, definições e notas explicativas). Já as unidades de contexto incluem a seção do documento em que o fragmento se insere (competências gerais, introduções, eixos estruturadores, matrizes do componente Geografia, sequências bimestrais), permitindo interpretar o trecho não como frase isolada, mas como parte de uma gramática curricular.

Para garantir rigor de leitura, o procedimento de tratamento do material se inspira na metodologia de leitura e documentação de Antônio Joaquim Severino (2007, p. 49-65), mobilizando etapas de análise textual e temática, seguidas de análise interpretativa, problematização e síntese, de modo a construir uma leitura crítica e não meramente descritiva do corpus. Em termos práticos, isso significa: (1) identificar conceitos-chave e vocabulários recorrentes; (2) mapear temas e relações internas do texto; (3) interpretar sentidos e implicações; (4) formular problemas e contradições; e (5) produzir uma síntese autoral articulada ao referencial teórico do estudo.

A primeira operação analítica da análise de conteúdo é a leitura flutuante, que cumpre função de reconhecimento do material e de construção de um panorama inicial dos modos de inscrição (ou não inscrição) das temáticas afro-brasileiras e indígenas. Nessa etapa, o objetivo não é “provar” uma tese, mas localizar padrões: onde aparecem diversidade, identidade, território, quilombos, povos indígenas, escravização, racismo, colonialismo; e, sobretudo, como esses termos são conectados (ou desconectados) de processos históricos, relações de poder e conflitos territoriais.

Em seguida, realiza-se a codificação, entendida como o procedimento sistemático de seleção e registro de trechos significativos. Aqui, o trabalho passa a operar com “marcadores”

(códigos) que etiquetam fragmentos do texto — por exemplo: “menção direta à lei”, “territorialidades negras”, “povos indígenas originários”, “quilombolas”, “diversidade sem conflito”, “cartografia tecnificada”, “direitos e cidadania”, “migração forçada” etc. Esse passo é decisivo porque transforma a leitura em base verificável: cada inferência interpretativa fica ancorada em excertos concretos do documento.

A terceira operação é a categorização, na qual os códigos são agrupados em eixos temáticos coerentes com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico. O documento já antecipa categorias de alto rendimento analítico (como “Representação da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, “Diversidade Cultural e Identidade”, “Diretrizes Curriculares e Antirracismo” e “Práticas Pedagógicas e Descolonização do Ensino de Geografia”), com a ressalva metodológica de que categorias podem ser refinadas e ampliadas conforme novas recorrências emergem no corpus.

A etapa de interpretação articula os achados categorizados ao referencial crítico do trabalho, buscando evidenciar como o currículo administra (ou explicita) conflito, violência histórica e hierarquias. É aqui que a análise deixa de ser inventário de “presenças/ausências” e passa a examinar modos de dizer (seleção vocabular, neutralizações, dispersões), modos de organizar (fragmentação por habilidades, sequenciação bimestral, centralidade técnica) e sentidos implícitos que emergem por omissão e contradição. O próprio texto da dissertação explicita esse ponto ao indicar que a leitura deve captar enunciados explícitos e sentidos implícitos, evitando uma verificação meramente confirmatória sobre “se a lei aparece”.

Como complemento, a pesquisa inclui uma revisão histórica sobre a aplicação das leis e sobre a transição de marcos nacionais (PCNs - BNCC), para contextualizar por que determinadas formulações curriculares ganham força em certos períodos e como isso condiciona a produção de materiais didáticos e orientações estaduais. Metodologicamente, esse movimento funciona como uma “camada de contexto” que evita tratar o currículo como texto isolado: ele é recolocado como produto de disputas institucionais e de projetos de Estado, permitindo interpretar continuidades, deslocamentos e permanências na agenda curricular.

Por fim, a etapa de síntese interpretativa integra os resultados em uma narrativa analítica coesa, conectando: (1) o que os documentos afirmam; (2) o que silenciam; (3) como organizam o tempo pedagógico e o que se ensina; e (4) quais implicações isso tem para a Geografia escolar no 7º ano. Essa síntese também explicita limites do percurso (por exemplo, o fato de a implementação se materializar de maneira desigual e depender de mediações docentes), ao mesmo tempo em que consolida critérios de leitura para julgar se o currículo prescrito favorece uma abordagem crítica e antirracista ou se tende a administrar o conflito por linguagens neutras.

A relevância deste estudo pode ser compreendida a partir de três dimensões interligadas: acadêmica, social e legal. Em primeiro lugar, no âmbito acadêmico, a pesquisa se insere no campo da Geografia e das Ciências Sociais, contribuindo para a produção de conhecimento sobre as relações entre território, identidade e poder. A Geografia, como ciência que estuda as interações entre sociedade e espaço, oferece uma perspectiva única para analisar como as desigualdades raciais se manifestam e são reproduzidas em diferentes contextos territoriais. Ao investigar como as temáticas afro-brasileira e indígena são abordadas no ensino de Geografia, este estudo não apenas amplia o debate sobre as relações étnico-raciais na educação, mas também propõe novas abordagens teóricas e metodológicas que podem enriquecer o campo das Ciências Humanas.

Do ponto de vista social, a pesquisa responde a uma demanda urgente da sociedade brasileira: o enfrentamento das desigualdades raciais que persistem como herança do colonialismo e da escravidão. A população negra e indígena, apesar de constituir uma parcela significativa da sociedade, ainda enfrenta exclusão, violência e marginalização. A educação, nesse contexto, é um instrumento poderoso para a desconstrução do racismo estrutural e para a promoção da igualdade racial. Ao analisar como as Leis 10.639/03 e 11.645/08 têm sido implementadas no ensino de Geografia, este estudo busca identificar práticas pedagógicas que possam contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas identidades, capazes de atuar como agentes de transformação social. A pesquisa, portanto, não se limita ao ambiente escolar, mas dialoga com a sociedade como um todo, propondo caminhos para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Por fim, no plano legal, a pesquisa se fundamenta nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que representam marcos importantes na luta pela igualdade racial no Brasil. Essas leis, ao tornarem obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, africana e Indígena, buscam corrigir uma histórica omissão do currículo escolar e valorizar as contribuições desses povos para a formação da identidade nacional. No entanto, sua implementação enfrenta desafios significativos, como a falta de formação adequada dos professores, a escassez de materiais didáticos específicos e a resistência de alguns setores da sociedade. Este estudo se propõe a investigar esses desafios, oferecendo uma análise crítica de como a lei tem sido aplicada e quais são os obstáculos que precisam ser superados para que ela cumpra seu objetivo de promover a igualdade racial na educação. Dessa forma, a pesquisa contribui para o fortalecimento de uma educação comprometida com os princípios da justiça social e da equidade.

Em síntese, a relevância desta pesquisa transcende o âmbito acadêmico, alcançando impactos sociais e legais. Ao investigar a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no

ensino de Geografia, o estudo não apenas avança o conhecimento científico sobre as relações étnico-raciais, mas também oferece subsídios para a elaboração de políticas públicas mais inclusivas e para a formação de professores comprometidos com a promoção da igualdade racial. A educação, nesse sentido, é entendida como um espaço privilegiado para a desconstrução do racismo estrutural e para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural.

A estrutura do texto foi organizada para conduzir o leitor do fundamento histórico-espacial ao exame das mediações curriculares. A seção 2 (Contextualização Teórica e Histórica) apresenta a formação histórico-espacial brasileira e explicita, em chave crítica, como colonialismo e exploração estruturam o território e suas permanências; em seguida, discute racismo estrutural e colonialismo e aprofunda o debate sobre desumanização colonial, consolidando o enquadramento que sustenta a leitura curricular posterior.

A seção 3 desloca a discussão para o campo educacional, examinando as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 como disputa político-pedagógica e situando a Geografia escolar diante da obrigação legal. Na sequência, o capítulo analisa como PCNs e BNCC funcionam como mediações institucionais que, ao mesmo tempo, abrem entradas e impõem limites à implementação das leis, permitindo identificar a produção de lacunas no tratamento do conflito histórico e territorial no currículo prescrito.

O seção 4 concentra-se no caso mineiro, analisando o CRMG como documento “macro” e o Plano de Curso 2025 como sua operacionalização imediata no 7º ano, o que torna visíveis escolhas políticas e pedagógicas na seleção de conteúdos, ritmos e prioridades. Ao comparar diretrizes gerais e prescrição bimestral, a sessão evidencia como a passagem do currículo como orientação ao currículo como comando pode reconfigurar a autonomia docente e os sentidos de “implementação” da educação antirracista no ensino de Geografia.

Ao final desta dissertação, espera-se que esta pesquisa não apenas contribua para o avanço do conhecimento acadêmico sobre as relações étnico-raciais no ensino de Geografia, mas também ofereça subsídios para a elaboração de políticas educacionais mais inclusivas e para a formação de professores comprometidos com a promoção da igualdade racial. A educação, nesse sentido, é entendida como um espaço privilegiado para a desconstrução do racismo estrutural e para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural. A Geografia, com sua capacidade de analisar as relações entre sociedade e espaço, tem um papel fundamental nesse processo, ao permitir uma compreensão mais ampla e crítica das dinâmicas territoriais que influenciam as desigualdades raciais e sociais.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E HISTÓRICA

### 2.1 Formação histórico-espacial brasileira

A compreensão das desigualdades sociais, raciais e territoriais que marcam a sociedade brasileira exige um retorno aos processos históricos que estruturaram a formação do país. O Brasil não se constitui apenas como resultado de eventos políticos ou econômicos isolados, mas como produto de uma forma específica de organização do espaço, construída desde a colonização e profundamente marcada por relações de exploração, hierarquização social e subordinação externa. Nesse sentido, analisar a formação histórico-espacial brasileira torna-se um passo fundamental para compreender a persistência de estruturas de desigualdade, entre elas o racismo estrutural, bem como os limites e possibilidades das propostas educacionais contemporâneas.

Assim, a interpretação de Caio Prado Jr. (2011)<sup>1</sup> ocupa lugar central para nós, ao propor que a formação do Brasil deve ser compreendida a partir do “sentido da colonização”. Ao analisar a colonização como uma empresa essencialmente mercantil, voltada para atender às demandas do comércio europeu, o autor oferece uma chave explicativa que permite compreender não apenas a economia colonial, mas também a forma como o território foi apropriado, organizado e hierarquizado desde o período inicial da ocupação.

Para entendermos as dinâmicas coloniais brasileiras é importante situá-la não como um processo isolado. Ela se insere no movimento maior da expansão ultramarina da Europa, iniciada a partir do século XV. Esse movimento não tem como finalidade primária o povoamento de novas terras ou a criação de novas sociedades autônomas, mas a ampliação das possibilidades de comércio, especialmente a partir do acesso a novos produtos, rotas e mercados (Prado Jr., 2011).

A América, nesse contexto, aparece inicialmente como um espaço secundário em relação ao comércio realizado no Oriente. O interesse europeu está voltado para o comércio mercantil, e a colonização surge como instrumento para acumulação de capital. Por isso, a lógica que orienta a ocupação dos territórios americanos é essencialmente explorar e comercializar matérias primas e produtos produzidos na colônia, e não tem uma proposta de ocupação demográfica ou civilizatória.

O modelo típico dessa expansão comercial é a feitoria. As feitorias consistem em estabelecimentos costeiros, com reduzido número de colonos europeus, cuja função é administrar o comércio, armazenar mercadorias, garantir a defesa dos espaços ocupados e

---

<sup>1</sup> Utiliza-se neste trabalho a edição de 2011 da Companhia das Letras, consultada em formato PDF.

articular o território às rotas marítimas. Trata-se de um modelo de presença mínima, voltado exclusivamente à exploração comercial, sem necessidade de povoamento amplo ou organização social complexa. Entretanto, esse modelo mostrava-se insuficiente no caso americano, pois, diferentemente de outras regiões, a América não apresentava uma organização produtiva capaz de fornecer, de forma regular, gêneros diretamente incorporáveis ao comércio europeu. Tratava-se de um território cuja exploração exigia a criação das próprias condições de produção, o que impôs a necessidade do povoamento como base da empresa colonial (Prado Jr., 2011).

É nesse ponto que surge a ideia de povoamento, mas não como projeto autônomo. O povoamento não nasce de um desejo de fundar uma nova sociedade ou de transplantar a civilização europeia, mas como exigência prática da exploração econômica. Para produzir gêneros comerciáveis em quantidade regular, torna-se necessário ocupar o território de forma mais estável, criar unidades produtivas e garantir mão de obra permanente (Prado Jr., 2011).

Assim, o povoamento aparece como meio de produzir capital, não como fim civilizatório. Ele serve para sustentar a empresa comercial, garantindo produção contínua, controle do território e integração ao comércio europeu. Em escala mundial e internacional, a colonização tropical configura-se como um processo voltado à exploração constante dos recursos naturais de um território recém-incorporado aos circuitos da expansão europeia, em benefício direto do comércio externo. Desde o início, a produção é organizada com orientação para fora e a sociedade colonial passa a se estruturar em função dessa finalidade central.

Segundo Caio Prado Jr.:

Mas um tal caráter mais estável, permanente, orgânico, de uma sociedade própria e definida, só se revelará aos poucos, dominado e abafado que é pelo que o precede, e que continuará mantendo a primazia e ditando os traços essenciais da nossa evolução colonial. Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois, algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isso. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras. (Prado Jr., 2011, p.23-24)

Esse ponto é decisivo: a colonização tropical não é uma etapa imperfeita rumo a outro modelo, mas um tipo histórico específico, com lógica própria, coerente com as condições naturais, técnicas e econômicas do período. A essência da formação econômica no Brasil se constitui para fornecer ao comércio europeu determinados gêneros comerciais. Essa essência não se refere a um traço cultural ou identitário, mas à função histórica objetiva desempenhada pela colônia na ordem da economia mundial. Essa função se expressa numa sucessão relativamente regular de produtos dominantes: inicialmente o açúcar e o tabaco; depois os metais preciosos, como ouro e diamantes; em seguida o algodão; e, mais adiante, o café. Essa

sequência não é aleatória, mas responde às demandas do mercado europeu em diferentes momentos históricos.

Essas demandas externas determinaram diretamente a estrutura da economia colonial. A economia brasileira se orienta integralmente para a produção de gêneros destinados ao comércio exterior, e tudo o que existe além disso tem caráter acessório, servindo apenas para sustentar esse objetivo central. A partir daí, consolida-se a forma típica da economia agrária colonial, baseada na grande propriedade, na monocultura e no trabalho escravo. Esses três elementos não são escolhas isoladas, mas componentes interdependentes de um mesmo sistema. A grande propriedade permite a produção em escala, a monocultura concentra esforços no gênero mais lucrativo e o trabalho escravo fornece a mão de obra abundante e coercitiva necessária para sustentar esse modelo (Prado Jr., 2011).

Dessa forma, o sentido da colonização não apenas explica a origem da sociedade colonial brasileira, mas determina sua organização econômica, social e espacial. O Brasil colonial não se estrutura como uma sociedade voltada para si mesma, mas como parte funcional de um sistema econômico internacional. A economia, o trabalho, a ocupação do território e a hierarquia social se organizam em torno dessa finalidade externa, que constitui o eixo explicativo da formação histórica do país.

A compreensão do “sentido da colonização” brasileira e da lógica mercantil proposta por Caio Prado Jr. ganha ainda mais profundidade teórica ao ser articulada com as reflexões de Ruy Moreira. Moreira (2018) aponta que a sucessão de atividades econômicas destinados ao mercado externo não constituiu apenas uma cronologia de mercadorias, mas formou complexos ciclos econômicos e ciclos espaciais de acumulação de capital. Assim, o espaço geográfico brasileiro se constrói como o resultado material de uma estrutura econômica que organiza o território política e socialmente conforme as necessidades de reprodução do capital estrangeiro em diferentes momentos históricos.

O processo de formação do espaço agrário no Brasil é identificado em complexos ciclos espaciais de acumulação: 1. O agroindustrial canavieiro-açucareiro de concentração nordestina; 2. Agroindustrial cafeeira, de concentração sudestina; 3. Agroindustrial sojicultor, concentração centro-oeste. Estes sendo modos de produção distintos e articulados pela forma de capital agrário, sendo construídos em camadas que se sobrepõem e se entrecortam no território.

O ciclo espacial de acumulação é a forma como o capital, em um determinado momento da história brasileira, utiliza e organiza o território (as fazendas, cidades, transportes, etc.) para garantir a maior taxa de lucro. O que sustenta esse sistema espacial é a relação de produção

dominante, ou seja, de que maneira como a força de trabalho é explorada e de que forma se relacionam com os donos dos meios de produção.

O primeiro ciclo canavieiro-açucareiro começa a ser produzido em meados do século XVIII no núcleo pernambucano de Olinda-Recife, nas proximidades da costa, combinando o transporte até o engenho e o escoamento do açúcar para o mercado externo através de portos fluviais e marítimos. As terras para a plantação eram distribuídas gratuitamente pela política de sesmarias da Coroa Portuguesa, a proposta era ocupar o território com atividades lucrativas para os colonos e para a Coroa. O critério para a doação de terras era o número de escravos que o colono tinha possibilidade de adquirir. Nesta dinâmica a força de trabalho era mais valorizada do que a terra, se tornando restrito o acesso para aqueles que não detinham capital e o auxílio de Portugal e Holanda. Segundo Moreira:

(...) O acesso se faz por meio da demonstração em projeto apresentado pelo colono do propósito e efeito lucrativo do uso da terra, sinônimo de ocupação com o cultivo de monocultura da cana para produção-exportação do açúcar. Trata-se de uma atividade já conhecida e praticada por Portugal em outros domínios, orientando o retalhamento do território usurpado aos índios – tornado domínio da Coroa via Lei de Território, uma lei estabelecida como política metropolitana já com a vinda de Martim Afonso de Souza, fundador do núcleo de São Vicente, em 1532 -, e que lhe dá o direito formal de reparti-lo em grandes propriedades entre os colonos, para o propósito açucareiro. Junto à terra, vem o aval do financiamento do engenho, da compra de escravos e da aquisição de implementos. Vem ainda o acesso à rede de comercialização nos mercados externos. A fonte, seja do financiamento, seja da comercialização, são os grupos econômicos holandeses. Trata-se, assim, de uma estrutura prévia de monopólio, que veda o acesso à terra ao pequeno, obnubila o necessário implemento da pequena produção agrícola e por antecipação submete o médio proprietário, e mesmo o grande proprietário sem o domínio da manufatura, ao senhor de engenho. (Moreira, 2018, p. 18).

Nessa perspectiva, compreende-se que a exclusão do pequeno produtor não era um efeito colateral, mas um componente intrínseco à organização do espaço colonial. Ao vedar o acesso à terra e aos meios de financiamento, a estrutura de monopólio descrita por Moreira garantia que a produção permanecesse concentrada e subordinada aos interesses do capital mercantil. Esse bloqueio deliberado impediu a formação de uma classe camponesa autônoma e diversificada, originando desdobramentos de longa duração, como a cristalização de uma hierarquia social rígida e a concentração fundiária que se aprofundaria anos depois.

Dessa forma, a consolidação da estrutura açucareira exigia mais do que apenas a posse da terra, demandava um volume de recursos que a Colônia ainda não possuía de forma autônoma. Segundo Ruy Moreira (2018), o grande problema naquele cenário era a dependência do capital inicial<sup>2</sup>. Como os colonos estavam em uma posição de dependência, pressionados

---

<sup>2</sup> A formação de capital inicial refere-se primariamente à acumulação primitiva de capital, um processo de captação de recursos (dinheiro, metais preciosos, terras, equipamentos).

pelas exigências da Metrópole portuguesa de um lado e pelo financiamento dos grupos holandeses de outro, a saída para viabilizar o processo econômico era a escravização dos povos originários.

Desta forma, a escravização indígena tornou-se a base de uma espécie de “acumulação prévia”. O indígena não era visto apenas como mão de obra, mas como o próprio capital inicial que permitia ao engenho começar a operar e, consequentemente, acessar créditos maiores no exterior. Para garantir esse fluxo constante de “recursos humanos”, o sistema açucareiro integrou o restante do território brasileiro através do chamado bandeirantismo de apresamento<sup>3</sup> (Moreira, 2018).

O bandeirantismo de apresamento funcionou como uma atividade complementar e indispensável à lavoura de cana. Enquanto os grandes engenhos se concentravam no litoral da Bahia e de Pernambuco, as expedições de bandeirantes partiam em direção ao Sul e ao Centro do país com a missão específica de capturar e carrear as populações nativas para o trabalho forçado no Nordeste. Assim, o território brasileiro começou a se organizar espacialmente: no interior os bandeirantes escravizavam, dizimavam a população indígena e expandindo o território para sustentar o monopólio, riqueza das zonas de exportação e novas terras para a plantação.

Desta maneira, podemos compreender que este ciclo de acumulação funciona em escalas, se tornando a base da formação espacial no período colonial. O capital agrícola caracterizado pelos canaviais necessitava da indústria (engenho) que desencadeava uma série de outras atividades econômicas como a produção de subsistência, pecuária, o bandeirantismo, centros de administração para o financiamento e comercialização do açúcar, que possibilitava uma organização socioespacial, econômica e política. Segundo Moreira:

A divisão do trabalho inclui o plano da Colônia as territorializações técnicas do fabrico do açúcar, a separação e fusão orgânica do capital agrícola (canavial) e industrial (engenho), além do múltiplo de pequenas áreas de produção de subsistência, a imensidão extensividade das áreas de pecuária, contando ainda com um enorme elenco de atividades realizadas para além do entorno imediato, em particular o fornecimento de força de trabalho escravo índio pelo bandeirantismo de preação, sem esquecer os centros de administração, financiamento e comercialização do açúcar nas praças externas. É o espectro de configuração de escala que faz do ciclo de acumulação açucareira a base da formação espacial no período Colonial, e que, com a emergência do ciclo cafeeiro e a diversidade de diferenças territoriais, vai se regionalizar como uma formação regional específica, o Nordeste, para originar o quadro da divisão regional do presente. (Moreira, 2018, p.26).

---

<sup>3</sup> Bandeirantismo de apresamento (ou preação) foi um tipo de expedição bandeirante que tinha como principal objetivo capturar indígenas no interior do Brasil para escravizá-los.

Ao descrever a divisão do trabalho no ciclo açucareiro, Moreira (2018) evidencia que não se tratava apenas de um arranjo econômico, mas de uma verdadeira arquitetura territorial que articulava técnica, propriedade e coerção. A produção do açúcar integrava canavial e engenho como unidade orgânica, mas dependia de uma constelação de espaços subordinados, como as roças de subsistência, as áreas extensivas de pecuária e, sobretudo, os circuitos de captura e fornecimento de força de trabalho indígena e africana. Além disso, o comando da acumulação não se limitava ao espaço imediato da produção, pois se conectava a centros externos de financiamento, administração e comercialização. Nesse sentido, o ciclo açucareiro aparece como base da formação espacial colonial porque organiza, em múltiplas escalas, a circulação da riqueza e a hierarquização social, e é justamente essa configuração que, com a ascensão do café, não desaparece, mas se reacomoda e se regionaliza, contribuindo para a constituição histórica do Nordeste como formação regional marcada por desigualdades persistentes (MOREIRA, 2018).

Essa configuração em escala que integrou o litoral ao interior e a Colônia à Europa, deu origem a uma elite agrária que detinha não apenas o controle das terras e dos meios de produção, mas também o controle sobre a vida e a morte. O monopólio da terra, garantido pela Coroa e financiado pelo capital externo, traduziu-se em um monopólio do poder político local. Nesse cenário, a sociedade brasileira começou a se desenhar em torno da figura do senhor de engenho, criando uma hierarquia patriarcal e aristocrática na qual o prestígio social estava diretamente ligado à posse de escravizados e à extensão de terras.

O ciclo espacial de acumulação cafeeiro se inicia por volta de 1880 no Sudeste, fazendo parte de um processo de transição do colonial/escravismo para o capitalismo no processo de formação social brasileira. Pode ser observados três etapas no desenvolvimento da monocultura cafeeira que marcam essa dinâmica de transição das relações de produção, forma de trabalho e nível das forças produtivas: a do Vale do Paraíba, a do Planalto Paulista e a do Norte do Paraná. A primeira tendo as relações de produção escravagista, a segunda tendo como centro de gravidade Campinas-Ribeirão Preto com relações de produção assalariado-parceiro e a última inteiramente capitalista se expandindo para a terra roxa do sul de Goiás e do Mato Grosso do Sul (Moreira, 2018).

Nesse sentido, o avanço do café no Sudeste não se explica como uma ruptura em relação aos ciclos anteriores, mas como desdobramento de uma acumulação previamente constituída. Um ponto central é o ciclo canavieiro-açucareiro, que estruturou a economia colonial, organizando estruturas produtivas voltadas à exportação, sustentadas pela escravidão e pela concentração de terras. Mesmo quando esse ciclo entra em crise, parte do que ele acumulou

permanece como herança material e social: capitais, circuitos comerciais, formas de mando e, sobretudo, a própria lógica de produção monocultora para o mercado externo. Essa herança ajuda a entender por que, na transição para o ciclo cafeeiro, não ocorre uma ruptura imediata nas relações de trabalho: a escravidão segue como base na etapa do Vale do Paraíba e só vai sendo tensionada e reconfigurada conforme a cafeicultura se desloca e se expande para novas áreas, como no Planalto Paulista. Além disso, a questão da terra continua sendo decisiva, com a mudança do regime de sesmarias para a ordenação fundiária que se consolida com a Lei de Terras de 1850<sup>4</sup>, criando novas condições para a apropriação territorial e para o avanço do café. À medida que a produção se interioriza, o problema da circulação ganha peso: os caminhos e transportes tradicionais tornam-se insuficientes para o novo volume e para as maiores distâncias, e a implantação de infraestrutura, especialmente as ferrovias, passa a funcionar como suporte indispensável para integrar produção, mercado e exportação, reforçando o papel do Estado e da logística na sustentação do ciclo espacial de acumulação cafeeiro.

Com a Lei de Terras de 1850, altera-se de forma decisiva a lógica de acesso aos fatores básicos da produção. A terra, que no regime das sesmarias era relativamente “barata” pela facilidade de apropriação, passa a ser tratada como mercadoria e tende a encarecer. Ao mesmo tempo, a força de trabalho, antes assegurada pela coerção escravista (e, portanto, com altos custos políticos e econômicos de manutenção), é gradualmente reconfigurada como trabalho livre. Essa mudança reorganiza as relações de produção e os meios de controle do processo produtivo, impactando também as necessidades de infraestrutura e circulação. Nesse novo arranjo, o Estado deixa de atuar prioritariamente como instância que regula e distribui o acesso à terra e passa a intervir mais diretamente na formação e organização do mercado de trabalho, criando condições para a contratação de trabalhadores e para a sustentação da produção. É nesse quadro que o ciclo cafeeiro se expande, articulando-se de modo crescente a relações capitalistas de produção, ainda que carregue continuidades e tensões herdadas do período colonial-escravista (Moreira, 2018).

No ciclo canavieiro-açucareiro, a força de trabalho foi majoritariamente garantida pelo tráfico negreiro transatlântico, com a escravização de africanos como base do funcionamento da produção. Já no ciclo cafeeiro paulista, sobretudo no contexto da crise do trabalho escravizado, a reposição dessa força de trabalho passa a se apoiar na imigração, com destaque para os italianos. Nesta configuração, o Estado atua de modo decisivo ao promover a imigração e ao custear, em diferentes graus, o transporte e a instalação dos imigrantes, que são então

---

<sup>4</sup> A Lei de Terras de 1850 foi a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, que reorganizou o regime jurídico da propriedade rural no Império do Brasil e estabeleceu um marco para a mercantilização da terra.

contratados pelos cafeicultores, em geral, no regime de colonato. Nesse regime, o colono se responsabiliza pelo trato de determinados pés de café e, paralelamente, pode manter uma roça de subsistência. Além de um pagamento fixo, sua remuneração pode variar conforme a produtividade e outros critérios estabelecidos pelo contrato. A possibilidade de comercializar excedentes da lavoura de subsistência permite ao colono acumular algum recurso, o que tende a tensionar a relação com o patrono, interessado em limitar essa autonomia e manter o trabalhador em condições de dependência econômica e social.

Segundo Moreira (2018), a diferença da estratificação social do ciclo canavieiro-açucareiro e do cafeeiro é que o grande capital, e não a propriedade do engenho, é que vai financiar toda a progressão cafeeira. Isso ocorre porque a cafeicultura se organiza com uma taxa de acumulação desigual entre produtores, o que os estratifica entre grandes e pequenos conforme o volume de capital disponível e a possibilidade de investir. A partir daí, os grupos mais capitalizados passam a funcionar como polo financiador do conjunto do setor por meio de empréstimos, adiantamentos e investimentos, o que impulsiona a expansão e a modernização da produção. Ao mesmo tempo, esse financiamento subordina os produtores menores, já que parte da renda que eles geram é apropriada pelo núcleo hegemônico por diferentes vias, como juros, dependência comercial e controle das etapas de beneficiamento e circulação. Desse modo, a modernização dos pequenos e médios tende a alimentar a capitalização adicional dos grandes. É com essa base que se consolidam os investimentos em infraestrutura de circulação, sobretudo as ferrovias, e se redefine a logística do escoamento, fortalecendo a centralidade do porto de Santos no estado de São Paulo. A expansão ferroviária também abre uma frente de valorização territorial, estimulando a compra e venda de terras nas áreas alcançadas pelos trilhos e intensificando a especulação fundiária, o que reforça a valorização desigual do território (Moreira, 2018).

Esse processo de expansão e centralização tende a produzir superprodução e superacumulação, combinando auge e esgotamento. A reorganização do ciclo acontece quando a cafeicultura deixa de avançar de forma contínua e passa a se ajustar no território. Em algumas áreas, a produção de café é reduzida ou perde espaço, enquanto em outras ela se concentra e se torna mais delimitada, com propriedades sendo divididas ou reorganizadas. Ao mesmo tempo, para lidar com a crise e manter a renda, parte das fazendas e das regiões incorpora outras atividades além do café, o que leva à diversificação da produção agrícola, incluindo cultivos voltados ao mercado local e à subsistência. Nesse contexto, ganham espaço produções menores e de subsistência, que se multiplicam e passam a compor a reordenação do circuito. No plano estatal, os planos de valorização tornam-se um mecanismo central de sustentação do café, pois

permitem captar e transferir parcelas de excedentes gerados por outros produtos e regiões exportadoras para o negócio cafeeiro. Com isso, reforça-se a centralização política no eixo Rio de Janeiro/São Paulo e se consolida uma orientação estatal alinhada ao capital cafeeiro e às alianças oligárquicas que sustentam sua hegemonia, dinâmica que permanece como referência até as inflexões políticas que culminam em 1930 (Moreira, 2018).

Desta forma, podemos compreender que a formação histórico espacial brasileira se constituiu como um projeto de produção do território orientado pela acumulação e pela exportação, sustentado pela grande propriedade, pela monocultura e pela coerção do trabalho. É nesse sentido que Caio Prado Júnior, ao formular o “sentido da colonização”, permite compreender o Brasil como uma formação voltada para fora, estruturada para atender a demandas externas e, por isso, organizada por relações internas de dominação que dão forma ao espaço. Em diálogo, Ruy Moreira explicita como essa orientação se desdobra em ciclos espaciais de acumulação, nos quais o Estado integra o próprio mecanismo que organiza o acesso à terra, regula a força de trabalho e viabiliza a circulação, criando condições para a concentração de riqueza e poder. Os ciclos posteriores reorganizam essa base, mas não a desfazem, e muitas das hierarquias produzidas nesse processo permanecem como marca de longa duração do espaço brasileiro, visíveis na concentração fundiária, nas desigualdades regionais e na naturalização de posições sociais desiguais.

Por isso, a racialização não pode ser tratada como tema complementar. Se a colonização precisou transformar pessoas em força de trabalho disponível e territórios em mercadoria apropriável, então a construção de hierarquias raciais funcionou como operador central dessa engrenagem. Essa chave de leitura se torna ainda mais importante quando o foco se desloca para a educação, porque a Geografia escolar é um dos lugares em que os estudantes aprendem a interpretar o mundo por meio de formas de representação e de pensamento espacial e, ao mesmo tempo, entram em contato com temas como o mundo do trabalho, o sujeito e seu lugar no mundo e as relações entre Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida, eixos que estruturam o Currículo Referência de Minas Gerais. Esses temas dependem de categorias, exemplos e narrativas que podem produzir silenciamentos ou explicitar conflitos e relações de poder, o que torna a compreensão da produção histórica do espaço condição para analisar como o currículo e a prática docente retomam, deslocam ou enfrentam essas heranças, especialmente no processo de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

## **2.2 Racismo Estrutural e Colonialismo**

Se as desigualdades do território brasileiro se enraízam em um projeto histórico de acumulação, elas não se sustentam apenas por mecanismos econômicos e jurídicos, mas

também por uma lógica de classificação social que torna a dominação durável e passando por um processo de normalização. É nesse ponto que racismo estrutural e colonialismo deixam de ser um desdobramento lateral e passam a nomear um princípio de organização da própria vida social. A escravização de africanos e a violência contra povos indígenas não foram episódios pontuais, mas condições de possibilidade para a apropriação da terra, para a montagem de regimes de trabalho e para a formação institucional do país. Desse modo, o racismo se estabiliza como forma regular de funcionamento das relações sociais e das instituições, interferindo nas possibilidades concretas de acesso a direitos, renda, mobilidade, representação e reconhecimento.

A contribuição de Silvio Almeida é decisiva aqui porque permite tratar o racismo como estrutura, isto é, como um componente constitutivo que se reproduz inclusive por práticas e normas aparentemente neutras (Almeida, 2019). Quando essa compreensão é trazida para o campo educacional, o currículo deixa de ser apenas uma lista de conteúdos e passa a ser entendido como disputa de sentidos sobre o território e sobre quem aparece como sujeito da história. É nesse terreno que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 ganham densidade, pois tensionam a forma como a escola nomeia processos, seleciona referências e produz visibilidades, podendo confrontar a permanência de lógicas coloniais na Geografia escolar.

O autor propõe que o racismo deve ser compreendido como um fenômeno constitutivo da organização social, e não como uma anomalia ou uma simples manifestação de preconceito individual. Sua tese central é que o racismo está intrinsecamente ligado à estrutura política, econômica e jurídica da sociedade brasileira. Ao contrário de ser uma anomalia, “o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico” (Almeida, 2019), mas parte do próprio modo de funcionamento das relações sociais. Desta forma, não se configura como um acidente histórico, não se manifesta apenas em ações conscientes, mas também no inconsciente coletivo, moldando a estrutura social e a vida cotidiana

A estrutura social é composta por relações de poder que produzem desigualdade de forma sistemática e reproduzida cotidianamente. O racismo, nesse contexto, organiza a vida social ao estabelecer hierarquias baseadas em critérios raciais, determinando o acesso a direitos básicos, oportunidades e recursos para a existência (Almeida, 2019). As desigualdades que marcam a vida da população negra no Brasil – como o acesso precário à educação, saúde, moradia, e trabalho, além da hiperexposição à violência do Estado – não podem ser explicadas apenas por ações individuais ou negligências institucionais pontuais. Elas são resultados previsíveis de uma estrutura social que se construiu, historicamente, sobre a exclusão racializada.

Assim, o racismo se manifesta de forma difusa, sendo reproduzido mesmo na ausência de uma intenção consciente de discriminar, não depende da intenção dos sujeitos para operar. Ele se reproduz de forma sistêmica, como um efeito da normalidade social. “As instituições são racistas porque a sociedade é racista” (Almeida, 2019). Portanto, esse fenômeno precede e excede os indivíduos e as instituições: se configurando como uma lógica de organização do poder.

Almeida diferencia o racismo estrutural de outras concepções do fenômeno, como o racismo individual e o institucional. O primeiro refere-se à manifestação de preconceitos pessoais, muitas vezes tratados como desvios éticos; o segundo, às práticas discriminatórias formalizadas nas instituições. Já o racismo estrutural vai além dessas dimensões, pois diz respeito ao modo como a própria sociedade está organizada – uma sociedade em que os sujeitos racializados estão sistematicamente colocados em posições de subalternidade (Almeida, 2019).

Para além das estruturas sociais, o racismo depende também de uma dimensão ideológica. Isso significa que o racismo estrutura não apenas práticas institucionais, mas também formas de pensamento, afetos e subjetividades: ele molda a forma como os indivíduos percebem a si mesmos, os outros e o mundo. O racismo atua na formação das subjetividades, fazendo com que a desigualdade pareça natural, inevitável ou até merecida. Assim, a ideologia racista “não é uma representação da realidade material, mas a representação da relação que temos com essa realidade” (Almeida, 2019). Isso significa que as crenças discriminatórias não apenas refletem a sociedade, mas contribuem ativamente para sua reprodução.

Outro ponto crucial é a articulação entre racismo e poder. O racismo é antes de tudo um fenômeno político. Ele se manifesta por meio de dois principais vetores: a dimensão institucional, pela qual o Estado regula a exclusão racial; e a dimensão ideológica, na medida em que estrutura relações de dominação e define quais grupos terão acesso a direitos e prerrogativas sociais (Almeida, 2019). Esse movimento, possui um caráter histórico enraizado em processos de longa duração, como a escravidão, o colonialismo e a formação do Estado nacional. Esses processos moldaram as instituições e a cultura brasileira, legando um sistema de desigualdades raciais a sociedade na qual vivemos. (Almeida, 2019).

Desta maneira, o racismo não pode ser separado das estruturas do capitalismo e da modernidade. A invenção da raça como categoria classificatória surge no contexto da colonização, da escravidão e da formação dos Estados nacionais modernos. A construção do “homem branco europeu” como ideal universal de humanidade implicou a exclusão de outras formas de existência, justificando práticas de violência e exploração sob o manto da civilização

(Almeida, 2019). A raça, nesse sentido, funcionou como uma tecnologia de dominação, legitimando desigualdades políticas e econômicas em nome da razão e do progresso.

No Brasil, essa lógica ganha contornos específicos. Ao contrário de países como os Estados Unidos, onde as classificações raciais foram juridicamente codificadas, o racismo brasileiro opera de forma ambígua e camuflada, sustentando-se em ideologias de mestiçagem e democracia racial que mascaram a exclusão histórica da população negra. A estrutura do racismo brasileiro se baseia em uma lógica de “invisibilização das hierarquias raciais” e na construção de um imaginário que associa a branquitude ao sucesso, à razão e à civilização (Almeida, 2019).

Percebemos essa dinâmica na esfera econômica, por exemplo, o sistema tributário brasileiro, embora não tenha uma política deliberada para isso, afeta desproporcionalmente as mulheres negras. Isso ocorre porque, como a tributação incide principalmente sobre consumo e salário, e as mulheres negras recebem os menores salários, elas acabam pagando proporcionalmente mais impostos, perpetuando um ciclo de desigualdade. Essa cadeia de eventos, que inclui baixos salários e maior vulnerabilidade social, as torna mais propensas a serem vítimas de violência.

No âmbito político, a falta de representatividade e a ausência de políticas públicas que abordem as pautas das mulheres negras são evidentes. Isso se reflete em dados alarmantes, como o aumento da violência contra mulheres negras em contraste com a redução da violência contra mulheres brancas em um determinado período<sup>5</sup>. A naturalização da violência contra pessoas negras, incluindo a morte de jovens negros nas periferias e o encarceramento em massa, é uma manifestação da dimensão subjetiva do racismo estrutural. A ausência de choque diante da sub-representação de pessoas negras em posições de poder e em ambientes de prestígio, apesar de representarem a maioria da população brasileira, demonstra a quão naturalizada é essa estrutura.

No entanto, é importante ressaltar que, embora o racismo estrutural esteja enraizado nas formas de organização da sociedade, isso não implica sua imutabilidade. A estrutura social, ainda que determinante, não é absoluta, possibilitando suas transformações a partir da ação de nós enquanto sujeitos históricos. A transformação das estruturas depende da ação coletiva, da adoção de práticas antirracistas e da implementação de políticas públicas capazes de enfrentar as desigualdades de forma efetiva (Almeida, 2019).

---

<sup>5</sup> Vulnerabilidade aumenta risco de violência contra mulher negra, aponta DataSenado. Fonte: Agência Senado - <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/11/22/vulnerabilidade-aumenta-risco-de-violencia-contramulher-negra-aponta-datasenado> - visto por último 24/07/2025.

Diante do que foi discutido, torna-se possível afirmar que o racismo contemporâneo não é um resíduo do passado nem uma falha ocasional da sociedade, mas um modo de funcionamento que se estabilizou historicamente a partir da colonização e da escravização. Ao compreender o racismo como estrutura, Almeida mostra que ele organiza práticas, instituições e ideias, interferindo de forma durável nas condições de acesso a direitos, renda, mobilidade e reconhecimento. Essa permanência não depende apenas de normas explícitas, pois também atua no plano ideológico, naturalizando desigualdades e produzindo um senso comum que transforma a hierarquia racial em algo aparentemente normal. Por isso, mesmo quando há disputa política e possibilidade de mudança, a transformação não ocorre automaticamente, ela exige ação coletiva, práticas antirracistas e reorientação das instituições.

Dessa forma, o racismo estrutural não opera apenas distribuindo desigualmente recursos e direitos, mas também produzindo justificativas que tornam a hierarquia racial uma normalidade social. Quando essa lógica se consolida, a violência deixa de parecer contradição e passa a funcionar como parte do próprio ordenamento do mundo. É nesse terreno que se abre a discussão seguinte: a desumanização colonial como uma estratégia que dá suporte moral e social à dominação, fazendo com que a violência e o controle sejam vistos como justificáveis.

### **2.3 A Desumanização Colonial**

Se o racismo estrutural torna a desigualdade um mecanismo regular da vida social, a questão que se impõe é como essa engrenagem se legitima e se reproduz para além da coerção direta. A resposta passa por entender que a desumanização não é um excesso ou um detalhe do colonialismo, mas uma tecnologia central de poder: ela define quem será reconhecido como sujeito e quem será tratado como objeto, quem terá voz e quem será reduzido a força de trabalho controlável. Ao instaurar essa fronteira, o domínio colonial consegue organizar o território, disciplinar corpos e administrar a violência como rotina.

É nesse ponto que o debate se aprofunda com Aimé Césaire em sua obra *Discurso sobre o Colonialismo*, ao tratar a colonização como uma engrenagem histórica que reorganiza sensibilidades morais e regimes de verdade para tornar a desigualdade socialmente tolerável. O que está em questão, portanto, não é apenas a conquista de terras, mas a fabricação de um mundo em que a violência se torna a única forma de poder efetivo, negando a humanidade do colonizado.

Ao longo do texto, a colonização é examinada para além de uma leitura estritamente territorial ou econômico-administrativa: trata-se, antes, de uma engrenagem histórica de desumanização, capaz de produzir danos profundos e duradouros tanto sobre os povos

submetidos quanto sobre aqueles que exercem a dominação. A obra evidencia que a violência colonial não é um desvio circunstancial do processo, mas uma lógica constitutiva, que reorganiza a vida social, as sensibilidades morais e os regimes de verdade mobilizados para justificar a desigualdade (Césaire, 1978).

Nesse sentido, a colonização opera uma inversão irônica do discurso civilizatório europeu. Mesmo diante de tradições humanistas e de formulações universalistas sobre direitos e dignidade, o que se verifica, na prática colonial, é a normalização de um princípio seletivo de humanidade: aquilo que se afirma como universal passa a funcionar como prerrogativa exclusiva dos sujeitos europeus, enquanto a dominação de povos não europeus é racionalizada como legítima, necessária ou mesmo benéfica. Assim, em vez de promover civilidade, a empresa colonial degrada moralmente o colonizador, uma vez que o acostuma a tratar a desigualdade como norma e a violência como técnica cotidiana de governo. O resultado é um rebaixamento ético que reativa instintos de cobiça, brutalidade e ódio racial, ao mesmo tempo em que instala um relativismo moral que torna tolerável o intolerável (Césaire, 1978).

Para demonstrar a densidade dessa regressão, o autor mobiliza exemplos concretos de atrocidades cometidas em diferentes contextos coloniais, como no Vietnã e em Madagascar, indicando que práticas extremas — decapitações, torturas, massacres e punições exemplares — não apenas ocorreram, mas foram absorvidas pela metrópole como parte do “funcionamento” colonial. O ponto decisivo não é somente a ocorrência da violência, mas o modo como ela deixa de produzir escândalo e passa a ser administrada como rotina, isto é, como um dispositivo socialmente aceitável dentro de uma civilização que, paradoxalmente, reivindica para si a condição de guardião da humanidade. Nessa chave, a obra sustenta que a colonização desumaniza inclusive o homem considerado “civilizado”, pois, ao habituar-se a enxergar o outro como animalidade e a tratá-lo como tal, o colonizador transforma-se, ele próprio, em aquilo que projeta sobre o colonizado: uma existência brutalizada, moralmente corroída e politicamente disposta à barbárie (Césaire, 1978).

Se, por um lado, a colonização compromete a própria pretensão civilizatória europeia, por outro, ela reconfigura o colonizado como coisa, isto é, como meio e não como fim. A formulação mais sintética desse movimento aparece na equivalência entre colonização e coisificação: o sujeito nativo é reduzido à condição de instrumento de produção, e o contato entre dominador e dominado passa a ser mediado não por reconhecimento, mas por coerção. O ensaio descreve um universo colonial em que a intimidação, a polícia, o tributo, a espoliação e a imposição cultural substituem qualquer possibilidade de relação humana, convertendo o colonizador em vigilante, capataz e feitor, e o colonizado em força de trabalho degradada. Nessa

estrutura, o que se chama de progresso costuma ser exibido como vitrine - estradas, ferrovias, “melhorias” materiais - enquanto a devastação social e espiritual é apagada do relato oficial (Césaire, 1978).

Desta forma, as sociedades europeias impuseram às sociedades colonizadas a destruição de suas culturas e instituições, o confisco de terras e a destruição de suas religiosidades. O resultado desse processo, são milhões de pessoas desenraizadas de sua terra e de seus modos de vida, produzindo-se, como efeito político, uma subjetividade marcada por medo, inferiorização, submissão e desespero. Exemplos desse regime colonial é a destruição de civilizações como a asteca e a inca, em que o colonialismo não se limitou a explorar: ele interrompe trajetórias históricas complexas e reorganizou o mundo a partir de uma hierarquia racial e econômica (Césaire, 1978).

Para que essa engrenagem de violência se estabilize, o Césaire (1978) demonstra que a dominação material exige uma infraestrutura intelectual e moral capaz de torná-la socialmente aceitável. Nesse ponto, o autor examina discursos produzidos por especialistas, missionários e intelectuais que endossam a superioridade europeia e oferecem uma justificativa “objetiva” para a subordinação dos povos colonizados. Um caso paradigmático é a leitura difundida por Pierre Gourou em *Os países tropicais*, na qual se atribui aos trópicos uma espécie de impossibilidade civilizatória: sustenta-se que não teria existido grande civilização tropical e que a civilização verdadeira só poderia florescer em climas temperados, de onde emanariam os elementos culturais do progresso. Ao transformar desigualdade em destino ambiental, essa abordagem opera como maldição geográfica, convertendo a intervenção europeia em suposta necessidade histórica e natural (Césaire, 1978; apud Gourou).

Esse determinismo estabelecido por Gourou não é neutro: ao sugerir que a estagnação e a regressão dos nativos seriam inevitáveis sem a tutela externa, desloca-se a responsabilidade do sistema colonial para características atribuídas ao meio e às populações locais. Dessa forma, a riqueza aparece como “sem uso” por conta de uma suposta incapacidade, preguiça ou desídia dos povos colonizados, quando, na realidade, o que se instala é um regime de exploração que produz empobrecimento e dependência como condição de acumulação. Por isso, o texto recusa a ideia de que haveria um dilema natural entre desenvolvimento econômico e salvaguarda dos nativos: tal antinomia, quando existe, não é lei da natureza, mas lei do capitalismo colonial, isto é, de uma forma histórica de sociedade que se sustenta pela destruição de alternativas autônomas de desenvolvimento (Césaire, 1978).

Esse tipo de “geografia” determinista, portanto, é desvelado como componente de um receituário de dominação: um saber que disfarça espoliação sob o manto de explicações

naturalizantes e, muitas vezes, racializadas. Ao colonizador é conferido o monopólio do progresso e da civilização; ao colonizado, reserva-se o lugar do atraso como essência. O resultado é a legitimação de uma ordem que impede o desenvolvimento autônomo e reproduz a ideia de que a violência é um preço necessário para “corrigir” povos e territórios considerados inferiores (Césaire, 1978).

Além do determinismo geográfico, Césaire examina a dimensão missionária como dispositivo ideológico do colonialismo, destacando a atuação do belga Tempels e sua interpretação da ontologia bantú. A leitura apresentada por esse missionário é descrita como centrada na noção de força vital e na ideia de uma hierarquia das forças, fundada em um decreto divino que estruturaria a ordem do mundo e exigiria respeito. À primeira vista, essa formulação poderia sugerir compreensão cultural, no entanto, no interior da situação colonial, ela se torna funcional ao poder, visto que oferece uma linguagem “filosófica” capaz de acomodar a dominação como se fosse compatível com uma ordem natural e sagrada (Césaire, 1978).

A crítica revela, o caráter oportunista dessa narrativa. Ao insistir em respeitar a filosofia bantú, mas sem tocar em propriedade, liberdade e soberania, a tese acaba por legitimar o saque e a repressão no Congo. O autor mostra que a suposta generosidade do missionário produz um efeito político direto: enquanto se prega respeito abstrato à dignidade humana, as grandes companhias, os colonos e o governo continuam a expropriar riquezas e a esmagar liberdades com respaldo moral indireto. Nesse contexto, todos os agentes coloniais são beneficiados, exceto o bantú, que permanece submetido a um sistema no qual a “tolerância” cultural opera como cobertura para a violência estrutural (Césaire, 1978).

A obra direciona ainda críticas contundentes ao psicólogo Octave Mannoni, cuja interpretação é apresentada como tentativa de justificar o colonialismo por via psicológica. O núcleo do argumento mannoniano repousa na teoria do complexo de dependência, segundo a qual certos grupos humanos seriam psicologicamente predispostos à dependência, necessitando dela e até exigindo-a. Essa hipótese é aplicada, em especial, aos malgaches, sugerindo que não desejariam autonomia nem responsabilidade, como se a subordinação fosse expressão espontânea de uma estrutura mental coletiva e não resultado histórico de coerção, violência e despossessão (Césaire, 1978).

Assim, esse racismo contido nesse discurso é apresentado em linguagem científica: com a psicanálise e o existencialismo funcionando como ornamento teórico, coloca a imagem de povos negros e colonizados como incapazes de autodeterminação. No caso malgache, Mannoni descreve a maturidade ocidental como passagem para autonomia e, por contraste, define os malgaches como alheios a esse processo, como se fossem estruturalmente incapazes

de desejar liberdade. Ao recodificar o colonialismo como destino psíquico do colonizado, desloca-se o problema do campo histórico-político e absolve-se a metrópole de suas responsabilidades (Césaire, 1978).

Esse discurso discriminatório torna-se ainda mais explícita quando a resistência anticolonial é interpretada como patologia. Diante de rebeliões como a de 1947, a teoria do complexo de dependência tende a enquadrar a insurgência como comportamento neurótico, loucura coletiva ou surto irracional, e não como ação política inteligível. Nessa lógica, a opressão é relativizada, reclassificada como imaginária, e as denúncias de tortura e brutalidade são tratadas como exageros, ficções ou projeções. Ao final, a responsabilidade pela violência é deslocada do colonizador para o colonizado, como se a própria dominação fosse uma espécie de resposta inevitável à “psicologia” dos dominados (Césaire, 1978).

Em termos gerais, esse tipo de produção intelectual se apresenta como uma filosofia confortável, mobilizada pela burguesia para reduzir problemas profundamente humanos a fórmulas vazias, ao mesmo tempo em que reatualiza estratégias clássicas de dominação: dividir oprimidos, produzir antagonismos e, sobretudo, negar a capacidade de autodeterminação do outro. Nessa perspectiva, o colonialismo aparece como sistema de força, crueldade e sadismo, cuja estabilidade depende tanto da violência material quanto da fabricação discursiva que torna essa violência moralmente administrável (Césaire, 1978).

Dessa forma, o texto de Césaire expõe a ideologia colonial europeia ao localizar suas fraturas nos fundamentos intelectuais, espirituais, deterministas e psicologizantes que normalizam a brutalidade. Nesse quadro, um dos argumentos mais perturbadores do ensaio é a conexão estrutural entre colonialismo e nazismo. O nazismo não é tratado como acidente isolado, mas como culminância lógica de procedimentos de desumanização já testados e banalizados nas colônias. A adesão e a conivência de parcelas da burguesia europeia tornam-se inteligíveis porque o regime nazista aplica, no interior da Europa, métodos historicamente reservados a povos colonizados — como árabes na Argélia, trabalhadores asiáticos racializados e populações negras africanas. Nessa leitura, a barbárie nazista sintetiza e intensifica uma cotidianidade colonial anterior. Por isso, a indignação europeia aparece atravessada por um limite racial, como se o escândalo maior não fosse a violência em si, mas o fato de ela retornar ao centro e atingir o homem branco. Assim, no horizonte do capitalismo que busca perpetuar-se e do esgotamento de um humanismo meramente formal, a figura de Hitler surge como expressão extrema de uma civilização moralmente ferida pela própria colonização e, portanto, punida por sua história de negações sucessivas (Césaire, 1978).

Se Aimé Césaire nos ofereceu um mapa crucial para desvendar as complexas malhas do colonialismo — um sistema que não apenas dominou territórios, mas desfigurou a humanidade de colonizadores e colonizados —, é no trabalho de Achille Mbembe que encontramos um aprofundamento essencial para compreender as raízes mais profundas dessa desumanização na modernidade. Em sua obra *Crítica da Razão Negra*, Mbembe (2018) aponta como a invenção do “negro” como uma categoria de “não-sujeito” se tornou um pilar fundamental do pensamento ocidental. A partir daqui nossa dissertação se debruçará sobre como essa construção racial se consolidou como um projeto político e epistemológico, responsável por fixar corpos e subjetividades em imagens rasas e desumanizadas, revelando um lado ainda mais sombrio da razão moderna.

A invenção do “negro” como um “não-sujeito” constitui um dos pilares da modernidade ocidental, sendo tanto um projeto político quanto um dispositivo epistemológico. Conforme argumenta Achille Mbembe, a figura do negro não foi apenas socialmente marginalizada, mas que, de certa forma, é colocada para fora dos limites do que é ser um ser humano. A raça, nesse contexto, surge como uma técnica de classificação e exclusão, cuja função foi ordenar o mundo a partir de hierarquias artificiais entre seres humanos. Desde o século XVIII, a razão ocidental operou uma cisão ontológica entre os sujeitos reconhecidos como humanos e os outros, especialmente os africanos, reduzidos à condição de corpo-objeto (Mbembe, 2018).

A raça não deve ser compreendida como uma realidade biológica ou um dado natural da existência humana. Ela se configura como uma invenção simbólica, uma projeção ideológica que serve a determinados interesses políticos e históricos. É um instrumento de classificação que atua por meio de uma linguagem imperfeita e ambígua, marcada por falhas e estereótipos. Essa linguagem não busca compreender a interioridade dos sujeitos racializados, mas projeta sobre eles uma série de imagens fixas, como se fossem superfícies sem profundidade. Em vez de reconhecer sua humanidade, transforma corpos negros em figuras sem sujeito, sem história e sem voz. Nesse processo, o negro deixa de ser uma pessoa para se tornar uma imagem – uma representação desumanizante que é reiterada e reforçada por um conjunto de práticas e discursos produzidos ao longo da história moderna (Mbembe, 2018).

Esse mecanismo simbólico foi particularmente eficaz porque se ancorou em uma tradição intelectual e filosófica europeia que se pretendia universal. Ao se colocar como o centro da razão, da ciência e da humanidade, o Ocidente produziu uma noção de humano que excluía tudo aquilo que lhe era diferente. Desse modo, os povos africanos, os corpos negros, as culturas não-europeias foram sistematicamente empurrados para fora da categoria de humanidade plena. A Europa se representou como sujeito absoluto e, em oposição, produziu o

negro como o outro radical – o selvagem, o bárbaro, o irracional. Essa operação permitiu justificar tanto a colonização quanto a escravização, baseando-se na suposta inferioridade dos não brancos (Mbembe, 2018).

Essa estrutura simbólica da raça tem, portanto, uma função epistemológica: organizar o conhecimento, a percepção e a produção de verdades sobre o mundo. A racialização não é apenas um processo social, mas um sistema de pensamento, um modo de organizar a realidade. A “razão negra” – expressão crítica que designa essa racionalidade racializada – opera como um modelo de exploração e submissão. Ela cria uma grade de significados que aprisiona o sujeito negro em papéis predeterminados, e o transforma em um signo vazio, disponível para receber significações impostas de fora. Esses sentidos podem variar de acordo com o contexto, mas todos mantêm o núcleo da subalternidade (Mbembe, 2018).

Essa lógica atinge seu ápice no contexto da escravidão transatlântica, que não apenas deslocou milhões de africanos para as Américas, mas os converteu em mercadorias dentro de um sistema econômico global. O tráfico negreiro mobilizou imensas redes de capital, seguros, técnicas contábeis e práticas culturais, tornando o corpo negro uma peça fundamental na engrenagem do capitalismo que se desenvolvia. Os sujeitos escravizados foram transformados em “homens-objeto, homens-mercadoria e homens-moeda”, perdendo não apenas a liberdade, mas também o nome, a língua, os laços sociais e a própria condição de sujeito. Não se tratava apenas de exploração do trabalho, mas havia uma operação simbólica que os convertia em coisas, num processo duplo de reificação e apagamento (Mbembe, 2018).

A invenção do negro como categoria racial esteve diretamente ligada à expansão do sistema de *plantation* e da economia colonial. A necessidade de força de trabalho abundante, disciplinada e desumanizada levou à formulação de um tipo ideal de trabalhador: o negro. Esse corpo racializado era, ao mesmo tempo, forte, resistente e destituído de vontade própria — uma construção perfeita para o funcionamento da produção em larga escala. A exploração das plantações foi, assim, inseparável da invenção simbólica do negro como corpo de trabalho, como objeto manipulável e controlável. A racialização moderna, opera por mecanismos simbólicos que reduzem o corpo negro a uma imagem estática, esvaziam sua interioridade e naturalizam sua condição subalterna. Tais dispositivos podem ser compreendidos como formas de fixar, desumanizar e cristalizar a inferioridade racial imposta (Mbembe, 2018).

No imaginário colonial, o corpo negro passou a ser identificado quase exclusivamente por suas características físicas, cor, textura da pele, volume, cheiro, força. Essa atenção exagerada à aparência é um modo de reduzir a pessoa à materialidade do corpo, apagando sua subjetividade. O negro se torna, então, uma aparência total — uma superfície sem profundidade,

interpretada sempre de fora. Esse corpo, que se impõe ao olhar europeu como “excesso de presença”, é representado como ameaçador, hipersexualizado, irracional ou animalesco. Em vez de ser reconhecido como um sujeito humano com complexidade interior, ele é capturado por uma lógica da imagem, que o transforma em espetáculo (Mbembe, 2018).

Essa corporeidade expandida e distorcida é o que se pode chamar de uma “humanidade prorrogada” — uma existência suspensa, sempre em espera de reconhecimento, mas nunca plenamente incluída no mundo dos humanos. Trata-se de uma forma de vida negada, que permanece à margem das promessas modernas de liberdade, cidadania e razão. A presença do negro no mundo moderno, portanto, é marcada por uma constante liminaridade: ele está dentro, mas fora; próximo, mas separado; visível, mas invisibilizado. Sua condição revela os limites da universalidade moderna, se enquadrando como o Outro (Mbembe, 2018).

A transformação do negro em um “não-sujeito” não se deu apenas pela exclusão social ou material, mas por um processo simbólico e linguístico profundo, a nomeação violenta. Nomear alguém não é um ato neutro, é uma forma de poder, de definir o outro antes mesmo que ele possa se dizer. O termo “Negro”, nesse contexto, não surgiu para reconhecer uma identidade, mas para negar subjetividade, autonomia e humanidade. Ele foi investido, ao longo dos séculos, por uma série de imagens negativas, funcionando como um repositório de significados associados à inferioridade, à bestialidade, à irracionalidade e à ameaça. Essa operação linguística criou um signo contaminado, carregado de estereótipos, medos e fantasias coloniais, funcionando como um “jazigo de disparates e de alucinações”. O nome passou a operar como uma identidade imposta que não se limita a designar, mas a degradar, submeter e controlar (Mbembe, 2018).

Com o tempo, essa nomeação violenta passou a ser internalizada por aqueles que foram nomeados. Isso significa que muitos dos sujeitos racializados começaram a se enxergar a partir das lentes construídas por quem os oprimia. A visão do outro — colonizador, branco, europeu — tornou-se o espelho que refletia sua própria imagem. Essa interiorização do estigma é uma das formas mais profundas de violência simbólica, pois transforma a identidade em uma ferida psíquica. O sujeito passa a viver em um conflito constante entre o que é e o que foi feito dele, entre sua experiência real e a imagem que o mundo projeta sobre seu corpo. Não se trata apenas de um preconceito vindo de fora, mas de uma violência que se infiltra na subjetividade, minando a autoestima, a autoimagem e a capacidade de reivindicar plenamente sua existência (Mbembe, 2018).

Essa dinâmica de racialização está intimamente ligada à maneira como o espaço é organizado e atribuído aos corpos considerados racialmente diferentes. O mundo moderno

desenvolveu dispositivos de segregação que operam tanto no plano físico quanto no simbólico. Do ponto de vista geográfico, corpos racializados foram historicamente confinados a determinados espaços — guetos, bairros segregados, favelas, colônias, reservas —, onde a mobilidade era restrita e a vigilância constante. Esses espaços funcionam como mecanismos de controle e contenção, impedindo a livre circulação e a partilha equitativa do território. Mas a segregação não se limita ao espaço físico, ela atua também no plano das representações e das instituições sociais (Mbembe, 2018).

A lógica por trás dessa segregação pode ser entendida como uma “tecnologia de governo”, ou seja, como um conjunto de práticas e normas que distribui os corpos de forma hierárquica e desigual. Ela constrói zonas de pertencimento e exclusão, criando barreiras visíveis e invisíveis que reforçam o status de inferioridade atribuído aos racializados. O corpo negro, dentro dessa lógica, não é apenas excluído, ele é enquadrado, vigiado, educado para obedecer, punido quando transgredir e descartado quando já não serve aos interesses do sistema. A sua presença é lida como ameaça, seu movimento como suspeita, sua fala como ruído. Essa política do espaço e da imagem reforça constantemente a negação do sujeito racializado como alguém pleno de direitos, saberes e experiências legítimas (Mbembe, 2018).

Mais do que uma classificação superficial baseada em diferenças fenotípicas, a raça se consolidou como uma engrenagem fundamental da organização social moderna. Não se trata apenas de cor de pele ou origem étnica, mas de uma tecnologia de poder que estrutura quem tem acesso à cidadania plena, à humanidade reconhecida e ao direito à vida. Essa lógica racializada atua silenciosamente para determinar quem pode ocupar espaços de visibilidade, quem é ouvido nos debates públicos, quem recebe proteção institucional e quem é descartado ou criminalizado. A racialização, nesse sentido, não é um fenômeno externo à racionalidade moderna, ela é seu próprio fundamento. O pensamento ocidental construiu um regime de verdade onde certos corpos são automaticamente percebidos como ameaça, excesso ou problema, enquanto outros são elevados à condição de sujeitos universais, merecedores de reconhecimento e voz (Mbembe, 2018).

O poder dessa estrutura racial não está apenas em sua força material, mas também em sua capacidade simbólica de adaptação. A figura do negro, por exemplo, não é uma identidade estável, mas uma construção que muda de forma conforme as necessidades do contexto social e político. Essa maleabilidade permite que o mesmo corpo racializado seja descrito de modos contraditórios, ora animalizado e reduzido à brutalidade física, ora hipersexualizado e fetichizado, ora infantilizado e tratado como incapaz, ora criminalizado e punido. Essa plasticidade simbólica é o que sustenta a continuidade da desumanização, não importa a forma

que assuma, a imagem do negro serve para manter sua posição subalterna dentro da hierarquia social (Mbembe, 2018).

Aimé Césaire e Achille Mbembe nos ajudam a entender que o colonialismo produziu a desumanização a partir de uma perspectiva ideológica, filosófica e simbólica. De um lado Césaire argumenta que a colonização “desciviliza” o colonizador, despertando instintos violentos e degradando-o moralmente. Ao mesmo tempo, ele descreve a “coisificação” do colonizado, reduzido a um “instrumento de produção”, assim como aponta que a intelectualidade europeia utilizava o determinismo geográfico, a religião e a psicologia para justificar a dominação e a exploração. Já Achille Mbembe, por sua vez, descreve a “invenção do negro” como uma categoria de “não-sujeito”. Ele explica que a raça não é um dado biológico, mas uma “ficção útil”, uma ferramenta simbólica e epistemológica usada para classificar e excluir. Essa criação ideológica permitiu que o Ocidente se colocasse como o centro da razão e da humanidade, enquanto os povos africanos e os corpos negros eram sistematicamente empurrados para fora dessa categoria, demonstrando como a racialização transforma o corpo negro em uma “imagem estática” e uma “superfície sem profundidade”, e como a “nomeação violenta” e a segregação espacial são mecanismos de poder que negam a subjetividade.

Dessa maneira, outro ponto central para entendermos a racialidade e a desumanização colonial é pensarmos essa dinâmica são elementos constitutivos do liberalismo e do capitalismo. Domenico Losurdo em sua obra *Colonialismo e Luta Anticolonial*, evidencia uma articulação estrutural entre o colonialismo, a escravidão e a consolidação histórica do liberalismo e do capitalismo ocidental, contribuindo muito com a nossa pesquisa.

A leitura crítica da modernidade proposta na obra evidencia que a construção histórica do liberalismo e do capitalismo ocidental não pode ser compreendida de forma isolada em relação ao colonialismo e à escravidão. O pensamento hegemônico frequentemente apresenta a modernidade como uma era de progresso, racionalidade e liberdade, ocultando as violências estruturais que sustentaram esse processo. Contudo desde a constituição liberal-capitalista, a partir do século XVI, há uma correlação íntima e funcional entre o desenvolvimento das estruturas liberais e capitalistas e a institucionalização de práticas coloniais e escravistas ao longo dos séculos XVIII e XIX (Losurdo, 2006).

A narrativa histórica dominante constrói um liberalismo universalista e humanista, mas esse discurso esconde uma prática profundamente excludente. A própria estrutura do liberalismo foi moldada com base na exclusão sistemática de sujeitos considerados inferiores ou “não civilizados”. Losurdo demonstra que as grandes figuras do liberalismo político, muitas vezes enaltecidas como fundadoras da liberdade moderna, defenderam ativamente ou se

mantiveram coniventes com sistemas de exploração colonial e escravidão racializada. Essa contradição não é circunstancial, mas estrutural: a expansão das liberdades nos centros metropolitanos – como Inglaterra, França ou Estados Unidos – ocorreu simultaneamente à intensificação da dominação nas colônias, revelando que o universalismo liberal era, na verdade, um privilégio racializado (Losurdo, 2006).

Neste contexto, a escravidão moderna surge como uma verdadeira inovação capitalista. O tráfico transatlântico e a exploração sistemática do trabalho escravizado foram determinantes para a acumulação originária do capital, alicerçando o desenvolvimento industrial e comercial europeu. Produtos como o açúcar, o algodão e o tabaco, todos cultivados com mão de obra africana escravizada, tornaram-se centrais no comércio global e serviram de base para o enriquecimento dos países centrais. A escravidão moderna é, assim, uma engrenagem essencial do processo de modernização capitalista, não sua negação (Losurdo, 2006).

A acumulação capitalista primitiva, portanto, não se deu sob condições de livre mercado ou concorrência justa, como idealiza o pensamento liberal. Ao contrário, ela se construiu com base em práticas brutais de violência, expropriação e desumanização sistemática. A escravidão e o colonialismo não foram acidentais: foram o solo material e ideológico que possibilitou a expansão capitalista. A dominação colonial implicou não apenas a exploração econômica, mas também a subjugação cultural, simbólica e política. A Europa moderna construiu sua identidade a partir da oposição entre civilização e barbárie, projetando nos povos colonizados a imagem do “outro” inferior, justificando, assim, sua dominação com argumentos de progresso e missão civilizatória, como já foi possível compreender a partir das análises de Césaire e Mbembe (Losurdo, 2006).

Nessa lógica de dominação, o racismo desempenha um papel decisivo como sustentação ideológica. A racialização dos sujeitos coloniais e escravizados foi necessária para justificar a contradição entre os princípios de liberdade e igualdade e a prática de exploração e dominação violenta. Criou-se, assim, uma hierarquia naturalizada entre os povos, na qual os brancos europeus foram alçados à condição de sujeitos universais, enquanto os demais foram reduzidos à condição de objetos de uso, servidão ou exclusão. O racismo não surge como um subproduto do sistema, mas como um dos seus fundamentos normativos e operacionais (Losurdo, 2006).

Essa estrutura racista foi incorporada aos sistemas jurídico-políticos das potências liberais. A cidadania plena foi seletivamente distribuída, reservada às populações metropolitanas brancas, enquanto os povos das colônias eram mantidos em status de sub-humanidade legal. A abolição da escravidão formal, longe de representar uma ruptura total com essa lógica, muitas vezes deu lugar à institucionalização de novas formas de subjugação, como

a segregação racial, o apartheid e as políticas de exclusão sistemática. Mesmo após a supressão legal da escravidão em países como Estados Unidos e Brasil, o racismo estrutural se manteve operando como mecanismo de contenção da população negra, reafirmando a desigualdade como norma da ordem liberal-capitalista (Losurdo, 2006).

A leitura crítica do liberalismo, proposta por Losurdo, revela sua natureza profundamente contraditória. Ao proclamar os “direitos do homem”, o liberalismo estabeleceu um discurso de universalidade que, na prática, se restringia a uma elite racial e geográfica. A pretensa universalidade dos direitos era, portanto, uma ficção ideológica, uma abstração discursiva que ocultava uma prática concreta de exclusão e dominação. A liberdade e a igualdade defendidas pelas revoluções burguesas e pelos teóricos liberais eram concebidas como prerrogativas do homem branco europeu, enquanto os povos colonizados e racializados eram sistematicamente excluídos do pacto civilizacional. A universalidade, nesse contexto, não passava de uma estratégia de legitimação do poder imperial e da violência colonial (Losurdo, 2006).

Essa duplicidade liberal não era um defeito corrigível, mas parte constitutiva de sua estrutura. O colonialismo, longe de representar uma falha ou uma exceção no projeto liberal, era uma de suas expressões mais consistentes. A própria consolidação do liberalismo político e econômico ocorreu em paralelo à expansão imperialista, sustentada por estruturas de dominação racial e territorial. A liberdade no centro do sistema requeria a servidão na periferia. Dessa forma, o liberalismo se revelou uma ideologia seletiva, que naturalizava a desigualdade por meio de categorias como civilização e barbárie, humanidade e sub-humanidade, justificando assim a exclusão de milhões de seres humanos do direito à liberdade, à cidadania e à dignidade (Losurdo, 2006).

Esse *modus operati* liberal, não se restringiu à dimensão política, mas moldou também a estrutura econômica capitalista. A expansão colonial e escravista constituiu a base da divisão internacional do trabalho que conformou a economia global moderna. Os países centrais, majoritariamente europeus, especializaram-se na produção de bens manufaturados, enquanto as colônias forneceram matérias-primas e trabalho forçado. Essa divisão não foi fruto de uma ordem natural, mas de um processo violento de expropriação e dominação, fundado na pilhagem dos recursos naturais e na exploração dos corpos racializados. O racismo desempenhou, nesse sentido, um papel funcional na legitimação da desigualdade internacional, naturalizando a inferiorização dos povos colonizados como parte da engrenagem de reprodução do capital (Losurdo, 2006).

No interior desse cenário de opressão global, os movimentos de luta anticolonial e antirracista assumiram um papel central na contestação não apenas das estruturas econômicas da dominação, mas também de seus fundamentos ideológicos. Esses movimentos colocaram em xeque a naturalização da inferioridade dos povos subalternizados, revelando que a modernidade ocidental se construiu sobre um conjunto de exclusões sistemáticas. A luta anticolonial, ao denunciar a violência fundadora do sistema, abriu caminho para uma crítica radical ao liberalismo enquanto projeto político que excluía sistematicamente a maior parte da humanidade de suas promessas emancipadoras (Losurdo, 2006).

A resistência anticolonial expôs, assim, as fissuras internas do projeto moderno ocidental. A ideia de modernidade não pode ser compreendida como uma trajetória linear de progresso, mas sim como um campo dialético de disputas atravessado por conflitos entre projetos antagônicos. A liberdade e os direitos proclamados nos centros imperiais foram conquistados, em grande parte, à custa da servidão e da violência exercidas contra os povos colonizados. A história da modernidade, portanto, é indissociável da história das resistências, das insurreições e das lutas contra a dominação colonial e escravista. Essas lutas não foram marginais, mas centrais para o desvelamento das contradições do mundo moderno. Portanto, assim como Domenico Losurdo aponta na conclusão de sua obra, entendemos que não é possível compreender o liberalismo e o capitalismo ocidentais em sua totalidade sem reconhecer a centralidade do colonialismo, da escravidão e do racismo em sua constituição histórica (Losurdo, 2006).

Portanto, ao longo deste capítulo, foi possível consolidar uma leitura integrada entre produção do território, racismo e desumanização. A formação histórico-espacial brasileira, interpretada a partir do sentido da colonização, evidencia que a ocupação do território não foi guiada por um projeto interno de sociedade, mas por uma finalidade externa de acumulação, estruturando grande propriedade, monocultura e coerção do trabalho como base durável de organização espacial. Em diálogo, a noção de ciclos espaciais de acumulação explicita como essas camadas de exploração se reorganizam no tempo sem desfazer suas hierarquias fundamentais, mantendo marcas de longa duração na concentração fundiária, nas desigualdades regionais e na naturalização de posições sociais desiguais. Nessa perspectiva, o espaço não aparece como cenário neutro, mas como produto histórico de relações de poder.

A discussão sobre racismo estrutural permitiu compreender que essa formação territorial não se sustenta apenas por economia e direito, mas também por uma lógica de classificação social que organiza a distribuição desigual de direitos e reconhecimento. O racismo, enquanto estrutura, produz regularidade, atravessando instituições e subjetividades, naturalizando

desigualdades e regulando quem tem acesso efetivo à cidadania e à proteção social. Ao aprofundar esse problema, Achille Mbembe ajuda a entender que a racialização não é apenas uma marca social acrescentada à modernidade, mas um de seus fundamentos, pois estabelece quem pode ser reconhecido como sujeito e quem é empurrado para fora da humanidade plena, convertendo o “negro” em uma categoria política e epistemológica de não-sujeito. Essa dinâmica não opera somente no plano das ideias, ela se materializa em dispositivos de controle e segregação, que distribuem corpos de modo desigual no território, instituindo zonas de pertencimento e exclusão e reforçando uma gestão espacial da diferença.

Já o debate sobre desumanização mostrou que essa estrutura depende de um mecanismo ainda mais profundo: a produção seletiva da humanidade. Ao examinar o colonialismo como um regime que normaliza a violência e reduz o colonizado à condição de meio, Césaire evidencia que a dominação opera tanto pela força quanto pela construção de justificativas morais e intelectuais que tornam a brutalidade administrável. Nesse mesmo sentido, Domenico Losurdo contribui ao demonstrar que colonialismo, escravidão e racismo não são desvios do liberalismo, mas componentes constitutivos de sua consolidação histórica, já que a liberdade proclamada nos centros se sustentou pela exclusão, pela sub-humanidade legal e pela violência administrada nas colônias. Assim, território, racialização e desumanização aparecem como dimensões articuladas de um mesmo processo histórico de poder.

É exatamente por isso que o debate educacional e curricular passa a ocupar o centro da análise. Se a formação territorial brasileira se organizou por relações de dominação e se o racismo se mantém como estrutura que distribui desigualmente humanidade, direitos e oportunidades, então os documentos curriculares não podem ser lidos como textos neutros ou meramente técnicos. Eles expressam escolhas políticas: definem o que pode ser dito, o que fica silenciado, quais sujeitos aparecem como produtores de história e quais experiências são tratadas como marginais ou secundárias. Assim, a articulação construída nesta sessão oferece uma base teórica para avançar, na seção 3, a uma leitura crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e do Plano de Curso 2025, buscando desvelar os discursos que sustentam determinadas interpretações do território e da diferença, bem como interpretar com maior rigor o alcance e os limites das propostas formuladas pelo Estado frente às Leis 10.639/03 e 11.645/08.

### 3. EDUCAÇÃO E RACISMO: O PAPEL DA LEI 10.639/03 E DA LEI 11.645/08

A seção anterior sustentou que a formação histórico-espacial brasileira não pode ser lida como simples sucessão de “ciclos econômicos” ou como adaptação funcional a demandas externas. Ao mobilizar o “sentido da colonização”, evidenciou-se que a produção do território foi estruturada como projeto voltado para fora, cuja racionalidade organizou a terra, o trabalho e a circulação sob a primazia da exportação e da grande propriedade (Prado Jr., 2011). Em diálogo, a noção de “ciclos espaciais de acumulação” permitiu explicitar que tal racionalidade não se limita a uma economia abstrata, mas se materializa em arranjos espaciais concretos, reordenando regiões, infraestruturas e hierarquias, ao mesmo tempo em que preserva continuidades profundas no padrão de concentração e controle do território (Moreira, 2018). Desse modo, o espaço aparece como síntese tensa de permanências e recomposições, produzida por relações de poder que se territorializam.

Nesse enquadramento, o racismo não figura como “derivação cultural” ou como resíduo de um passado superado, mas como estrutura de ordenamento do social que regula acesso diferencial a direitos, recursos e reconhecimento. A espacialidade do racismo se expressa na distribuição desigual de proteção, dignidade e oportunidades, convertendo marcadores raciais em critérios tácitos de pertencimento e de cidadania efetiva (Almeida, 2019). Assim, a formação do território, longe de ser neutra, opera como tecnologia histórica de classificação e de gestão de populações, definindo quem pode circular, habitar, possuir e narrar o espaço como “seu”.

A discussão sobre desumanização colonial aprofundou esse ponto ao localizar, na própria gramática civilizatória do colonialismo, a fabricação seletiva da humanidade. A violência colonial não se reduz ao uso da força, pois implica a construção de justificativas morais e epistemológicas que tornam administrável a desigualdade, naturalizando a redução do colonizado à condição de meio (Césaire, 1978). Nessa direção, a crítica à “razão negra” ajuda a compreender como a modernidade organiza hierarquias de vida e de mundo, estabilizando fronteiras entre o humano pleno e o humano subalternizado, e, por consequência, instituindo regimes de visibilidade e de apagamento no campo do saber (Mbembe, 2018). Em síntese, o capítulo anterior demonstrou que a produção do espaço e a produção de sujeitos caminham juntas, e que a colonialidade opera simultaneamente como economia política e como regime de conhecimento.

Se anteriormente foi descrito como a sociedade e o território foram estruturados por uma lógica de exclusão e hierarquização, torna-se necessário examinar onde e como essa lógica é disputada. A educação, aqui, não é tomada como instância neutra de “transmissão de conteúdos”, mas como campo estratégico no qual se decide o que conta como conhecimento

legítimo, quais memórias serão autorizadas e quais experiências serão convertidas em silêncio curricular. Em outros termos, a escola participa tanto da reprodução do projeto colonial, quando naturaliza ausências e eufemismos, quanto da sua contestação, quando reorganiza referências, linguagens e problemas públicos que atravessam o cotidiano dos estudantes.

O currículo, portanto, deve ser compreendido como território em disputa, no qual a seleção do que ensinar é inseparável da seleção do que esquecer. No ensino de Geografia, essa disputa se torna particularmente sensível porque a disciplina lida com território, trabalho, circulação, paisagem e poder, isto é, com categorias diretamente implicadas na história da colonização e nas formas contemporâneas de desigualdade. O modo como se nomeia a violência, como se localizam os sujeitos no espaço e como se explicam as formas de apropriação da terra não são escolhas meramente didáticas; são operações políticas e epistemológicas que definem o alcance formativo da educação geográfica. Assim, enfrentar o racismo no currículo não significa “acrescentar” temas africanos, afro-brasileiros e indígenas como apêndice, mas de se considerar esse conhecimento como fundamento das bases da formação territorial brasileira.

É nesse horizonte que se situam a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08. Mais do que obrigações legais, elas devem ser tratadas como um dos instrumentos de reparação histórica e de redistribuição de legitimidade epistemológica no interior da escola. Ao instituírem o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, tais leis deslocam o currículo de uma narrativa nacional centrada na branquitude como medida do universal, exigindo que a formação escolar reconheça sujeitos historicamente negados como produtores de território, cultura, técnica e pensamento. Em termos decoloniais, trata-se de tensionar a colonialidade do saber que hierarquiza conhecimentos, e de afirmar outras matrizes de interpretação do mundo, capazes de tornar inteligíveis as geografias da diáspora, da escravização, da resistência, do quilombo, do aldeamento, do território indígena e das múltiplas formas de (re)existência.

Desse modo, a questão orientadora deixa de ser apenas “como o Brasil se formou” para tornar-se também “como o Brasil é narrado, ensinado e legitimado”, e quais efeitos essa narrativa produz sobre o direito à cidade, à terra, à mobilidade e à dignidade. Ao focar as Leis 10.639/03 e 11.645/08, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), interessa compreender como elas reorientam finalidades educativas, desafiam silenciamentos curriculares e reposicionam a Geografia escolar como campo de disputa: disputa por memória, por linguagem, por categorias explicativas e, sobretudo, por humanidade plena.

Por fim, a transição que este texto inaugura retoma o argumento central da dissertação sem idealizar o efeito da legislação. Se a formação histórico-espacial brasileira foi organizada por um projeto colonial de acumulação e desumanização, a existência das Leis 10.639/03 e 11.645/08 não garante mudanças reais no ensino de Geografia. Entre a norma e a sala de aula há mediações institucionais e curriculares que, com frequência, reduzem a obrigação legal a cumprimento formal, empurram a história afro-brasileira e indígena para um lugar periférico e mantêm silenciamentos estruturais.

Esse limite não é acidental, a escola é um dispositivo central do Estado e, por isso, opera como projeto da classe dominante. Ela organiza o que pode ser ensinado, em que sequência, com quais critérios de “qualidade” e sob quais formas de avaliação, produzindo consenso e naturalizando hierarquias sociais e raciais. Quando o currículo define conteúdos, competências e habilidades como se fossem neutros, ele seleciona memórias, legitima certas narrativas sobre o território e desautoriza outras, convertendo conflitos históricos em “objetos de aprendizagem” controláveis. Assim, mesmo quando incorpora a pauta antirracista, tende a enquadrá-la no formato administrável do sistema, sem tocar nas bases materiais e espaciais do racismo.

Por isso, este capítulo sai da descrição das estruturas e passa a examinar os dispositivos concretos que organizam a prática escolar, mostrando como eles podem bloquear, esvaziar ou domesticar a implementação das leis. A escola aparece, então, como arena de disputa, mas uma arena desigual, a disputa acontece dentro de regras já dadas, com forte capacidade de absorção e neutralização do conflito. É nesse terreno que se mede a distância entre a letra da lei e a produção efetiva de outras leituras de Brasil, de território e de cidadania.

A Lei nº 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, deve ser compreendida como um marco político-pedagógico no enfrentamento do racismo no interior do sistema educacional brasileiro. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), a norma introduziu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica e, com isso, deslocou o currículo de uma posição supostamente neutra para o terreno explícito da disputa por memória, reconhecimento e legitimidade do conhecimento. Em termos práticos, a lei afirma que o silêncio curricular não é apenas uma lacuna, mas um mecanismo de manutenção de hierarquias, pois aquilo que não se ensina tende a permanecer socialmente desautorizado, invisibilizado ou reduzido a estereótipos.

O principal dispositivo incorporado à LDB foi o Art. 26-A, segundo o qual, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. O parágrafo 1º detalha a abrangência do conteúdo programático ao indicar 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, enfatizando suas contribuições sociais, econômicas e políticas para a História do Brasil. Trata-se de uma formulação que rompe com a tradição de tratar a presença negra apenas como “tema social” ou como referência episódica, exigindo que ela seja reconhecida como parte estruturante da formação do país e, portanto, do próprio projeto educativo.

O parágrafo 2º do Art. 26-A estabelece ainda que tais conteúdos devem ser ministrados especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras. Essa indicação pode ser lida de duas maneiras. Por um lado, ela reforça a necessidade de transversalidade ao reconhecer que as dimensões culturais e históricas demandam múltiplas linguagens e abordagens. Por outro, cria o risco de que a temática seja concentrada em determinados componentes, como se fosse um “assunto de áreas específicas”, e não um eixo formativo que deveria atravessar o conjunto do currículo. Essa ambivalência é relevante porque, na prática escolar, o que é atribuído a um lugar restrito tende a ser tratado como suplemento, e não como reorganização de prioridades e referências.

A aprovação da Lei nº 10.639/03 também deve ser situada como resultado de pressões históricas dos movimentos negros brasileiros, que, especialmente no período pós-abolição, denunciaram a permanência do racismo e a função da escola na reprodução de desigualdades. A crítica dirigida aos currículos e aos materiais didáticos incidiu sobre dois pontos centrais: a invisibilização da população negra na narrativa nacional e a forma marginalizada com que suas experiências, lutas e produções culturais eram representadas. Nesse processo, organizações como o Movimento Negro Unificado (MNU) desempenharam papel decisivo ao articular a denúncia pública da subalternização e ao sustentar politicamente a exigência de reconhecimento curricular como parte de um projeto de justiça histórica. Assim, a lei não pode ser reduzida a uma medida administrativa, pois expressa a institucionalização de uma disputa social por reparação e por reconfiguração do que conta como saber escolar legítimo.

Contudo, a implementação da Lei nº 10.639/03 evidenciou que a mudança normativa não produz, automaticamente, mudança pedagógica. Entre os principais obstáculos, destacam-se a formação inicial e continuada insuficiente de professores para trabalhar criticamente as relações étnico-raciais, a resistência ideológica de setores conservadores e as limitações na produção e circulação de materiais didáticos adequados. Em muitos contextos, a ausência de domínio conceitual e metodológico favorece abordagens superficiais, comemorativas ou pontuais, que tendem a folclorizar a cultura negra, reduzindo-a a datas e símbolos, em vez de problematizá-la como dimensão constitutiva da sociedade brasileira e como campo de produção de conhecimento.

Esse quadro se agrava quando reformas curriculares e documentos orientadores tratam a educação para as relações étnico-raciais de forma genérica, sem explicitar encaminhamentos consistentes e critérios de efetivação nos diversos componentes curriculares. Mesmo quando há menções à diversidade e ao combate ao racismo, a falta de diretrizes claras pode transferir para a iniciativa individual de docentes a responsabilidade pela implementação, produzindo desigualdade entre escolas e redes. O resultado recorrente é a manutenção de lacunas: a lei existe, mas sua presença no cotidiano escolar oscila, é fragmentada e, em certos casos, permanece mais declaratória do que estruturante.

Em 10 de março de 2008 (Brasil, 2008), a Lei nº 11.645/08 ampliou o escopo da legislação anterior ao tornar obrigatória também a abordagem da História e Cultura Indígena. A alteração reposiciona o Art. 26-A para prever que, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O parágrafo 1º reformulado reafirma que o conteúdo programático deve incluir aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos, mantendo a orientação de trabalho especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras. Trata-se de um avanço que reconhece a centralidade dos povos indígenas na formação social e territorial do país e, simultaneamente, confronta a tradição escolar de representá-los de modo superficial, estático ou estereotipado.

Ainda assim, a aplicação da Lei nº 11.645/08 enfrenta desafios semelhantes aos já observados desde 2003. Persistem insuficiências na formação docente e lacunas na produção de materiais didáticos que tratem as realidades indígenas em sua pluralidade histórica, cultural e territorial, evitando abordagens que naturalizam o apagamento, homogenizam povos e línguas ou confinam sua existência a um “passado” pré-colonial. Quando isso ocorre, o currículo tende a reproduzir a mesma lógica de desautorização que as leis pretendem combater: os sujeitos aparecem, mas sem densidade histórica, sem agência política e sem reconhecimento como produtores de conhecimento e território.

Nesse cenário, a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 explicita uma tensão recorrente entre avanço formal e resistência estrutural. A legislação abre possibilidades de transformação, mas a escola, como instituição, carrega rotinas, materiais e referências intelectuais historicamente marcadas por matrizes eurocêntricas. Por isso, a efetivação das leis exige mais do que inclusão temática; demanda deslocamentos epistemológicos e didáticos, isto é, mudanças no modo de selecionar conteúdos, formular problemas, escolher fontes e construir

narrativas sobre o Brasil. Sem esse deslocamento, corre-se o risco de produzir um currículo que “cita” a diversidade, mas preserva, no núcleo explicativo, hierarquias antigas.

No ensino de Geografia, essa disputa é particularmente relevante. Por trabalhar as relações entre sociedade, espaço, território, cultura e poder, a disciplina oferece instrumentos para examinar como desigualdades raciais e culturais se materializam e se reproduzem espacialmente, seja na segregação socioespacial, no acesso desigual a infraestrutura e serviços, nas formas de mobilidade, na distribuição de riscos e vulnerabilidades, ou nas disputas por terra e por reconhecimento territorial. Ao mesmo tempo, a Geografia escolar precisa enfrentar seus próprios limites, sobretudo quando se mantém presa a leituras que privilegiam referências ocidentais como medida universal do conhecimento e relegam experiências negras e indígenas a conteúdos marginais, “complementares” ou apenas ilustrativos.

Assim, analisar a implementação dessas leis implica considerar não apenas sua presença nos documentos e planejamentos, mas a capacidade de produzir transformação efetiva nas práticas pedagógicas. Essa transformação depende de políticas consistentes de formação continuada, de produção e circulação de materiais didáticos críticos e inclusivos, e de uma mobilização institucional que reconheça a educação antirracista como eixo estruturante do currículo. Somente com essas condições a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 podem operar como ferramentas de reparação histórica e de reconfiguração do saber escolar, deslocando o currículo de uma lógica de silenciamento para uma lógica de reconhecimento e de justiça.

### **3.1. Educação, Currículo e Luta Antirracista: A Geografia Escolar diante das Leis 10.639/03 e 11.645/08**

A Lei nº 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, deve ser compreendida como um marco político-pedagógico no enfrentamento do racismo no interior do sistema educacional brasileiro. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), a norma introduziu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica e, com isso, deslocou o currículo de uma posição supostamente neutra para o terreno explícito da disputa por memória, reconhecimento e legitimidade do conhecimento. Em termos práticos, a lei afirma que o silêncio curricular não é apenas uma lacuna, mas um mecanismo de manutenção de hierarquias, pois aquilo que não se ensina tende a permanecer socialmente desautorizado, invisibilizado ou reduzido a estereótipos.

O principal dispositivo incorporado à LDB foi o Art. 26-A, segundo o qual, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. O parágrafo 1º detalha a abrangência do conteúdo programático ao indicar 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, enfatizando suas contribuições sociais, econômicas e políticas para a História do Brasil. Trata-se de uma formulação que rompe com a tradição de tratar a presença negra apenas como “tema social” ou como referência episódica, exigindo que ela seja reconhecida como parte estruturante da formação do país e, portanto, do próprio projeto educativo.

O Art. 26-A da LDB, incluído pela Lei 10.639/03, estabelece que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Parágrafo 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003, p. 1).

O parágrafo 2º do Art. 26-A estabelece ainda que tais conteúdos devem ser ministrados especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras. Essa indicação pode ser lida de duas maneiras. Por um lado, ela reforça a necessidade de transversalidade ao reconhecer que as dimensões culturais e históricas demandam múltiplas linguagens e abordagens. Por outro, cria o risco de que a temática seja concentrada em determinados componentes, como se fosse um “assunto de áreas específicas”, e não um eixo formativo que deveria atravessar o conjunto do currículo. Essa ambivalência é relevante porque, na prática escolar, o que é atribuído a um lugar restrito tende a ser tratado como suplemento, e não como reorganização de prioridades e referências.

A aprovação da Lei nº 10.639/03 também deve ser situada como resultado de pressões históricas dos movimentos negros brasileiros, que, especialmente no período pós-abolição, denunciaram a permanência do racismo e a função da escola na reprodução de desigualdades. A crítica dirigida aos currículos e aos materiais didáticos incidiu sobre dois pontos centrais: a invisibilização da população negra na narrativa nacional e a forma marginalizada com que suas experiências, lutas e produções culturais eram representadas. Nesse processo, organizações como o Movimento Negro Unificado (MNU) desempenharam papel decisivo ao articular a denúncia pública da subalternização e ao sustentar politicamente a exigência de reconhecimento curricular como parte de um projeto de justiça histórica. Assim, a lei não pode ser reduzida a uma medida administrativa, pois expressa a institucionalização de uma disputa social por reparação e por reconfiguração do que conta como saber escolar legítimo (Gomes, 2017).

Contudo, a implementação da Lei nº 10.639/03 evidenciou que a mudança normativa não produz, automaticamente, mudança pedagógica. Entre os principais obstáculos, destacam-

se a formação inicial e continuada insuficiente de professores para trabalhar criticamente as relações étnico-raciais, a resistência ideológica de setores conservadores e as limitações na produção e circulação de materiais didáticos adequados. Em muitos contextos, a ausência de domínio conceitual e metodológico favorece abordagens superficiais, comemorativas ou pontuais, que tendem a folclorizar a cultura negra, reduzindo-a a datas e símbolos, em vez de problematizá-la como dimensão constitutiva da sociedade brasileira e como campo de produção de conhecimento.

Esse quadro se agrava quando reformas curriculares e documentos orientadores tratam a educação para as relações étnico-raciais de forma genérica, sem explicitar encaminhamentos consistentes e critérios de efetivação nos diversos componentes curriculares. Mesmo quando há menções à diversidade e ao combate ao racismo, a falta de diretrizes claras pode transferir para a iniciativa individual de docentes a responsabilidade pela implementação, produzindo desigualdade entre escolas e redes. O resultado recorrente é a manutenção de lacunas: a Lei existe, mas sua presença no cotidiano escolar oscila, é fragmentada e, em certos casos, permanece mais declaratória do que estruturante.

Assim, a redação do Art. 26-A, após a alteração introduzida pela Lei 11.645/08, passou a prever que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Parágrafo 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, especialmente nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Em 10 de março de 2008, a Lei nº 11.645/08 ampliou o escopo da legislação anterior ao tornar obrigatória também a abordagem da História e Cultura Indígena. A alteração reposiciona o Art. 26-A para prever que, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O parágrafo 1º reformulado reafirma que o conteúdo programático deve incluir aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos, mantendo a orientação de trabalho especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras. Trata-se de um avanço que reconhece a centralidade dos povos indígenas na formação social e territorial do país e, simultaneamente, confronta a tradição escolar de representá-los de modo superficial, estático ou estereotipado.

É aqui que a lei esbarra na escola como aparelho de normalização: mesmo quando “inclui” os indígenas, frequentemente os inclui sem densidade histórica, sem agência política e

sem reconhecimento como produtores de conhecimento e território. A provocação, então, não é retórica, é pedagógica: os docentes sabem, de fato, o que é “um indígena” para além do estereótipo escolar? E, mais diretamente, quais povos indígenas estiveram e estão vinculados ao território em que a escola se localiza e onde o docente ministra aulas? Sem esse deslocamento, o currículo tende a repetir, por outras formas, a mesma desautorização que a lei afirma combater.

No ensino de Geografia, disputa do currículo, formação docente, identidade, mudanças ou permanências é particularmente relevante. Por trabalhar as relações entre sociedade, espaço, território, cultura e poder, a disciplina oferece instrumentos para examinar e transformar a realidade como desigualdades raciais e culturais se materializam e se reproduzem espacialmente, seja na segregação socioespacial, no acesso desigual a infraestrutura e serviços, nas formas de mobilidade, na distribuição de riscos e vulnerabilidades, ou nas disputas por terra e por reconhecimento territorial. Ao mesmo tempo, a Geografia escolar precisa enfrentar seus próprios limites, sobretudo quando se mantém presa a leituras que privilegiam referências ocidentais como medida universal do conhecimento e relegam experiências negras e indígenas a conteúdos marginais, “complementares” ou apenas ilustrativos.

Em seu artigo “Por um ensino de Geografia antirracista: as possibilidades da Lei 10.639/03 no combate ao racismo religioso no município do Rio de Janeiro”, Marcelo de Almeida Moraes ressalta que tais legislações não devem ser compreendidas como medidas meramente administrativas, mas como políticas públicas de ação afirmativa que visam combater as desigualdades raciais enraizadas historicamente na sociedade brasileira. Segundo o autor, essas leis são frutos da mobilização dos movimentos sociais negros e expressam uma tentativa concreta de tornar o currículo escolar um espaço de inclusão, respeito à diversidade e justiça social (Moraes, 2012).

Essas legislações devem ser lidas como resposta a um processo histórico de apagamento e desautorização curricular das contribuições negras e indígenas na formação social brasileira, processo que estruturou o currículo como um dispositivo de seleção de saberes e de produção de “não-existências”. No artigo “Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639”, Renato Emerson dos Santos argumenta que a entrada da temática étnico-racial no currículo não ocorre por “evolução natural” da escola, mas por disputas políticas em torno do que deve ser ensinado, por quem e com quais sentidos (Santos, 2010). Nesse debate, o autor propõe ampliar a noção de “comunidades epistêmicas” para incluir a atuação de movimentos sociais, indicando que o Movimento Negro opera como ator que produz, articula e faz circular discursos, pressionando prescrições curriculares e práticas escolares (Santos, 2010). A Lei nº

10.639/03 aparece, assim, como conquista que é convertida em instrumento de luta, impondo pautas como formação e capacitação de professores, produção de materiais, pesquisa, revisão curricular e enfrentamento institucional do não cumprimento da norma, no horizonte de uma educação voltada para a igualdade racial (Santos, 2010). Nessa direção, a Geografia assume papel estratégico porque participa da construção de “visões de mundo” e de referenciais de posicionamento do sujeito no espaço, o que significa que seu ensino pode tanto alimentar quanto tensionar leituras racializadas do mundo social (Santos, 2010).

Do ponto de vista pedagógico, as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 propõem uma ruptura com a lógica eurocêntrica que historicamente estrutura os currículos escolares brasileiros. Ao promover a inserção das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas nos processos educativos, tais legislações desafiam os saberes hegemônicos e exigem a valorização de epistemologias até então marginalizadas. A aplicação dessas leis, especialmente no campo da Geografia, abre espaço para o enfrentamento de preconceitos e estereótipos historicamente construídos contra as populações negras. Neste contexto, o ensino de Geografia pode contribuir diretamente para a desconstrução de visões distorcidas ao trabalhar as dimensões simbólicas do espaço, como no caso do racismo religioso dirigido às religiões de matriz africana, frequentemente discriminadas nas escolas e na sociedade em geral. Ao incorporar essas temáticas, a prática pedagógica se alinha a uma perspectiva crítica que reconhece e valoriza as múltiplas espacialidades e territorialidades dos sujeitos racializados, permitindo que a educação geográfica se transforme em instrumento de emancipação social e afirmação identitária (Morais, 2012).

A efetivação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no sistema educacional brasileiro exige mais do que a simples inserção de conteúdos afro-brasileiros, africanos e indígenas nos currículos escolares. Trata-se de uma exigência por mudança estrutural, que atravessa não apenas o “o quê” se ensina, mas “como” e “por que” se ensina. Essa transformação demanda o questionamento das bases epistemológicas que sustentam a produção do conhecimento escolar, historicamente centrado em uma perspectiva eurocêntrica, homogênea e excludente. Ao investigar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Isadora Pinheiro em sua dissertação *A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): percursos e perspectivas* aponta que, apesar de seu discurso oficial em defesa da diversidade, a proposta curricular vigente reproduz uma lógica tecnicista voltada ao desenvolvimento de competências funcionais, em detrimento da formação crítica. Essa estrutura curricular esvazia o sentido político das diretrizes legais antirracistas, limitando a diversidade a um enunciado genérico, desvinculado da realidade social dos sujeitos racializados (Pinheiro, 2019).

A leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugere que a abordagem das culturas afro-brasileira e indígena, embora presente em diferentes passagens, nem sempre se desdobra com a densidade histórica, política e cultural necessária. Em muitos momentos, as referências à diversidade aparecem de forma dispersa e com pouca conexão explícita com os processos de opressão, resistência e luta que constituem as experiências negras e indígenas no Brasil. Exemplos destas questões apontas são:

A BNCC registra as questões raciais como temas contemporâneos transversais, sem vinculá-la diretamente, nesse ponto, a uma explicitação histórica de opressão, resistência e luta (isso fica a cargo dos componentes/implementação):

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (Brasil, 2018, p. 19-20).

A habilidade EF04GE06 é um ponto em que o documento nomeia diretamente terras indígenas e quilombos, conectando-as à demarcação e legitimidade, mas ainda sem explicitar historicidades de violência:

(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios. (Brasil, 2018, p. 377).

Ela sustenta a menção a territorialidades quilombolas como possibilidade geográfica. Ao mesmo tempo, note que o enunciado não exige que se historicize escravização, expropriação, violência estatal ou resistência, isso dependerá da abordagem docente e do currículo local. No 7º ano, a habilidade EF07GE03 é um dos pontos mais diretos sobre territorialidades negras e indígenas, ao vinculá-las a direitos legais, mas ainda assim sem obrigatoriedade de tratar a partir do histórico de conflitos, lutas e resistências:

(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 caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades. (Brasil, 2018, p. 387).

Desta forma, aparece a dimensão do reconhecimento territorial. Mas, novamente, o enunciado não menciona, de modo explícito, processos como escravização, racismo estrutural, expulsões, conflitos fundiários contemporâneos ou formas de resistência. Na introdução, a BNCC até reconhece explicitamente a marginalização histórica de certos grupos:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (Brasil, 2018, p. 15-16).

Quando a BNCC afirma o “compromisso de reverter a situação de exclusão histórica” que marginaliza, entre outros grupos, “os povos indígenas” e “as populações das comunidades remanescentes de quilombos”, ela produz um enunciado relevante do ponto de vista normativo, porque reconhece que há desigualdades persistentes que atingem sujeitos e coletividades específicas. O problema, entretanto, não está no reconhecimento em si, mas no modo como ele é formulado. A expressão “exclusão histórica” funciona como um termo guarda-chuva que nomeia a consequência sem explicitar os processos que a produziram, abrindo espaço para uma leitura despolitizada, em que a exclusão aparece como herança difusa do passado, não como resultado de mecanismos sociais, econômicos e estatais que continuam operando no presente.

Esse tipo de formulação pode ser lido como um silenciamento por generalização. Ao optar por uma linguagem ampla e pouco determinada, o texto evita nomeações que carregam conflito e responsabilização histórica. Em lugar de processos como colonização, escravização, expropriação territorial, tutela, violência estatal ou genocídio, o documento mobiliza um vocabulário que suaviza a causalidade, tornando a desigualdade mais compatível com a retórica administrativa da política pública. Assim, o que é estrutural tende a ser convertido em “situação” e o que é conflito tende a ser convertido em “exclusão”, o que preserva a inteligibilidade do problema em nível moral, mas enfraquece sua explicação histórico-política.

Há, ainda, um segundo deslocamento importante. Ao afirmar compromissos gerais de equidade, a BNCC tende a transferir a densidade analítica para as etapas de implementação e para os currículos locais, o que pode resultar em uma espécie de cumprimento formal sem enfrentamento substantivo. Quando a orientação aparece como princípio abrangente, mas não é acompanhada de explicitação de mecanismos, cresce a chance de que o currículo trate o tema como “atenção à diversidade” ou “inclusão” em chave genérica. Nessa lógica, é possível satisfazer a exigência normativa por meio de menções pontuais e sem reorientação interpretativa do conteúdo, o que mantém intactas as narrativas escolares que historicamente normalizaram a centralidade eurocêntrica e marginalizaram a historicidade negra e indígena.

A própria arquitetura da BNCC reforça esse risco quando posiciona a educação das relações étnico-raciais como tema transversal e como referência legal a ser considerada no planejamento. Ao enunciar o tema como diretriz geral, o texto o torna oficialmente incontornável, mas também o expõe à dispersão e à diluição, caso não seja traduzido em escolhas curriculares com vocabulário, problemas e recortes capazes de sustentar interpretações críticas. Em outras palavras, o documento reconhece a obrigação, mas não garante que ela se converta em abordagem que nomeie a violência histórica, as disputas por território e os processos de desumanização que estruturaram a desigualdade racial no país.

Essa forma de tratamento tende a dificultar a tradução curricular dos princípios afirmados nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, pois pode favorecer leituras mais descritivas e menos problematizadoras da diversidade. No caso da Geografia, essa limitação merece atenção especial, já que a disciplina dispõe de categorias e procedimentos capazes de articular cultura, território e poder, permitindo abordar criticamente desigualdades raciais e suas expressões espaciais. Uma abordagem geográfica mais consistente poderia contemplar, por exemplo, territorialidades quilombolas, racismo ambiental, dinâmicas de exclusão urbana e formas de violência simbólica que atravessam comunidades afrodescendentes e indígenas. Quando tais possibilidades não são claramente mobilizadas, o ensino de Geografia perde parte de sua potência formativa para sustentar uma educação efetivamente comprometida com as relações étnico-raciais.

Por essa razão, a Geografia escolar não deve ser tratada como se fosse “convocada” diretamente pelo texto legal - afinal, a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 não mencionam a disciplina de Geografia de modo explícito, mas alteram a LDB ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo. Ainda assim, o ensino de Geografia se torna um terreno sensível de disputa epistemológica, já que dispõe de categorias

(território, região, lugar, escala, paisagem) capazes de revelar como a racialização organiza práticas e desigualdades no espaço.

A ideia de raça, embora biologicamente insustentável, permanece operando como critério social regulador e tem uma dimensão espacial, na medida em que associa grupos a referências geoculturais e produz hierarquias que se materializam em “lugares” do poder e da subalternidade. A partir disso, Santos evidencia como tendências hegemônicas no ensino de Geografia podem reproduzir hierarquias raciais ao reforçar eurocentramentos, dicotomias e narrativas de mundo que naturalizam superiorizações e inferiorizações. Ao mesmo tempo, aponta possibilidades de enfrentamento: cumprir o sentido político das leis não é “aplicar” um conteúdo a mais, mas revisar escolhas curriculares e reorientar o ensino para debates capazes de descolonizar leituras da totalidade-mundo (Santos, 2010).

Entre essas possibilidades, o autor aponta temáticas como o debate raça e modernidade, a reconstrução crítica do ensino sobre África e a problematização de conflitos e lutas territorializadas, incluindo a centralidade das comunidades remanescentes de quilombos e as disputas por território, que revelam a dimensão racial da luta pela terra e a persistência de dispositivos de desqualificação cultural mobilizados contra povos indígenas e populações negras (Santos, 2010). Nessa perspectiva, a Geografia pode deslocar-se de uma posição reprodutora para uma prática pedagógica que explicita como as desigualdades são grafadas no espaço e, portanto, passíveis de leitura crítica e contestação no cotidiano escolar.

A crítica ao ensino de Geografia no Brasil é aprofundada por Barbosa ao partir do diagnóstico de que a disciplina, tal como tem sido ensinada e institucionalizada, opera com um repertório de categorias e “verdades” que frequentemente se apresenta como neutro e universal, mas que é atravessado por origens históricas coloniais e por uma cultura acadêmica pouco disposta a revisar seus próprios fundamentos. Desta forma, a Geografia se torna “conservadora” quando se refugia no cânone e na reverência a tradições teóricas, ao mesmo tempo em que se afirma crítica sem produzir autocritica consistente sobre os efeitos políticos do que ensina e do modo como ensina (Barbosa, 2020).

Nesse enquadramento, a Geografia escolar tende a se organizar como um ensino de conceitos que “saltam” do livro didático e do plano de aula para a sala, mas que não necessariamente partem das condições concretas de vida dos estudantes. Barbosa sustenta que ensinar Geografia não pode se restringir a um conjunto de categorias que ignora a realidade e, por isso, propõe recolocar no centro temas que costumam ser diluídos ou deslocados no currículo, como poder e violência, entendidos como dimensões constitutivas do espaço e não como elementos acessórios do debate social (Barbosa, 2020). O argumento é que a crítica

geográfica perde densidade quando descreve desigualdades sem explicitar os mecanismos que as produzem, naturalizando-as como “dados” em vez de tratá-las como decisões e estruturas historicamente sustentadas.

É questionado a ideia de que conceitos geográficos podem ser ensinados como se fossem formas puras e autossuficientes, separadas das relações sociais que lhes dão sentido. Quando isso ocorre, as categorias se convertem em linguagem fechada e hierárquica que organiza o mundo escolar por certezas, produzindo estudantes capazes de repetir definições, mas com baixa capacidade de leitura crítica do cotidiano (Barbosa, 2020). Em outras palavras, a Geografia escolar corre o risco de formar um olhar que reconhece “a cidade desigual” e “o campo concentrador”, mas que não enfrenta com rigor as dimensões materiais, políticas e institucionais que sustentam tais processos.

Barbosa também aponta que essa forma de ensinar se vincula a uma genealogia de produção do conhecimento geográfico associada às sociedades e tradições científicas europeias que participaram de projetos coloniais, inclusive na construção de narrativas e categorias úteis à dominação de territórios e populações (Barbosa, 2020). Por isso, a crítica não é apenas metodológica. Ela é também epistemológica e política, porque diz respeito ao que se legitima como conhecimento e ao que se mantém como margem, silêncio ou exotização. A consequência, no plano escolar, é a persistência de um currículo pouco permeável às experiências de grupos historicamente subalternizados, incluindo sujeitos negros, indígenas e periféricos, cujas territorialidades e formas de produzir o espaço raramente são reconhecidas como centrais na explicação do Brasil.

A ruptura proposta pelo autor se organiza sob uma leitura anticolonial, que não significa apenas “incluir novos temas”, mas alterar o princípio de organização do conteúdo e do problema geográfico na escola. A Geografia precisa ser capaz de nomear e trabalhar a dureza do real, trazendo para o centro da aula as contradições vividas no cotidiano e as formas concretas de dominação que territorializam a desigualdade (Barbosa, 2020). Nesse sentido, ensinar Geografia passa a envolver a escolha deliberada de conteúdos e questões que desestabilizem o “mundo pronto” oferecido por currículos homogeneizados, sobretudo quando estes operam em chave produtivista e tecnicista, como o autor observa ao mencionar a padronização curricular associada a reformas nacionais recentes (Barbosa, 2020).

Essa virada implica reposicionar o currículo como arena de disputa. Quando a escola insiste em conteúdos organizados por uma lógica de abstração universalizante, ela tende a reduzir a pobreza a estatística, a natureza a “recurso”, o povo a “população economicamente ativa”, e o Estado a entidade inquestionável, enfraquecendo a possibilidade de leitura crítica

das relações de trabalho, de exploração e de violência institucionalizada (Barbosa, 2020). O que está em jogo, portanto, é a capacidade de a Geografia escolar se tornar uma prática que não apenas descreve o espaço, mas explicita como ele é produzido, por quem, a serviço de quais interesses, e com quais efeitos sobre a vida.

A crítica ao ensino de Geografia no Brasil é aprofundada por Túlio Barbosa ao denunciar sua estruturação sob bases coloniais e eurocentradas. Para o autor, a Geografia escolar permanece fortemente atrelada a uma racionalidade científica que privilegia categorias universais e abstratas, importadas dos centros de produção do conhecimento europeu, sem diálogo com a realidade concreta dos sujeitos negros, indígenas e periféricos brasileiros. Essa reprodução acrítica da Geografia tradicional perpetua uma concepção de espaço desvinculada das experiências de resistência e das territorialidades construídas por esses grupos historicamente oprimidos. Romper com esse modelo implica abandonar a neutralidade epistemológica e transformar a disciplina em instrumento de denúncia das injustiças e de valorização das múltiplas formas de existência e saber (Barbosa, 2020).

Essa proposta envolve uma virada radical: é necessário deslocar os referenciais tradicionais da Geografia e reposicionar no centro do debate os saberes produzidos nos territórios de luta. A Geografia escolar, ao invés de apenas replicar conceitos acadêmicos cristalizados, deve se constituir como ferramenta de empoderamento político, reconhecimento identitário e crítica social. Barbosa propõe uma Geografia negra, radical e libertadora, que seja construída a partir das vivências de povos e comunidades marginalizadas e que confronte diretamente o racismo estrutural presente nos espaços urbanos, nas políticas públicas e no próprio sistema educacional. Isso exige que temas como racismo ambiental, violência policial, deslocamentos forçados, e a luta por território dos povos de terreiro, quilombolas e indígenas sejam tratados não como exceções, mas como parte constitutiva do estudo do espaço (Barbosa, 2020).

No interior dessa proposta, o papel do professor ganha centralidade. O ensino de Geografia deve abandonar a postura tecnicista e distanciada, e assumir uma prática pedagógica insurgente, voltada para a construção de uma leitura crítica da realidade e das relações raciais que a atravessam. Para que isso seja possível, é necessário romper com a ilusão de neutralidade da ciência geográfica e reconhecer que toda prática docente está inserida em disputas políticas e simbólicas. Barbosa enfatiza que essa mudança não pode depender apenas do engajamento individual dos professores; é indispensável a existência de políticas públicas comprometidas com a formação continuada crítica, a produção de materiais didáticos antirracistas e a valorização da docência como prática transformadora (Barbosa, 2020).

A discussão apresentada evidencia que as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 não podem ser reduzidas a determinações normativas a serem “cumpridas” de modo formal. Elas expressam uma inflexão na política educacional brasileira ao reconhecer que o currículo é um campo de disputa, no qual se decide quais memórias serão legitimadas, quais sujeitos serão reconhecidos como produtores de história e de conhecimento e quais territorialidades permanecerão marginalizadas. Nesse sentido, o alcance dessas legislações depende menos de sua existência jurídica e mais da capacidade de as redes de ensino, as escolas e os currículos transformarem a maneira como selecionam conteúdos, estruturam abordagens e produzem sentidos sobre a formação social brasileira. Quando a implementação se limita a menções genéricas ou a inserções pontuais, a diversidade tende a ser incorporada como adorno, sem romper com os mecanismos de silenciamento.

No caso da Geografia, os argumentos mobilizados ao longo do tópico reforçam que a disciplina possui instrumentos decisivos para tornar visível a dimensão espacial do racismo e das desigualdades, articulando território, poder e cultura em leituras críticas do espaço. Contudo, também ficou evidente que essa potencialidade encontra obstáculos persistentes, tanto na herança eurocêntrica que orienta muitos materiais e práticas quanto na fragilidade de políticas públicas voltadas à formação docente, à produção de recursos didáticos e à reorientação curricular. Por isso, a efetivação das leis exige uma mudança de patamar: não se trata apenas de acrescentar temas afro-brasileiros, africanos e indígenas ao conteúdo escolar, mas de produzir deslocamentos epistemológicos e didáticos que reposicionem esses saberes como estruturantes, capazes de reorganizar problemas, categorias e narrativas no ensino.

Portanto, para compreender por que a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 encontra resistências e se realiza de modo desigual, torna-se necessário examinar os documentos que, historicamente, orientaram a organização do currículo e do ensino na educação básica. É nesse ponto que os próximos tópicos, dedicado aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assume relevância analítica: ao investigar seus princípios, sua lógica de organização e suas orientações para a Geografia, será possível identificar como a temática da diversidade e das relações étnico-raciais foi incorporada (ou limitada) nos currículos prescritos, bem como as tensões entre discurso de inclusão e estrutura curricular efetiva. Em outras palavras, a análise destes materiais permitirá compreender o terreno institucional e pedagógico sobre o qual essas legislações passaram a incidir, explicitando continuidades, lacunas e disputas que ajudam a explicar os desafios contemporâneos de uma educação geográfica comprometida com a justiça racial.

### **3.2. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

A construção dos currículos educacionais contemporâneos no Brasil revela um cenário de tensões históricas, políticas e epistemológicas que refletem diretamente na configuração dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais documentos, ainda que distintos em seus contextos e estruturas, partem do mesmo pressuposto legal: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96), que confere à União a responsabilidade de estabelecer diretrizes e bases comuns para a Educação Básica (Pinheiro, 2019). Nesse sentido, os dois marcos curriculares buscam definir, com maior ou menor grau de detalhamento, os conhecimentos essenciais que devem ser assegurados a todos os estudantes brasileiros. No entanto, cada um apresenta peculiaridades que revelam suas aproximações, divergências e limites frente aos desafios que marcam seu tempo da educação, especialmente no que tange ao ensino de Geografia e à abordagem das relações étnico-raciais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser entendidos como uma política curricular produzida no interior de um processo desde a década de 1990 de redefinição da escola e da educação no Brasil. Trata-se de um processo político em que o currículo deixa de ser visto apenas como uma listagem de disciplinas e conteúdos e passa a funcionar como um dispositivo de orientação do trabalho escolar, indicando finalidades formativas, modos de organização do conhecimento e expectativas de aprendizagem ao final da etapa. Na leitura desenvolvida na dissertação, esse deslocamento é decisivo para compreender por que os PCNs ganham centralidade no debate educacional a partir do fim da década de 1990, sobretudo quando se intensificam pressões por padronização, avaliação e alinhamento entre escola e demandas sociais mais amplas (Delfino, 2007).

O ponto de partida histórico é a Constituição Federal de 1988, que estabelece o dever do Estado de avançar na universalização do Ensino Médio gratuito. A relevância desse marco não está apenas no texto constitucional, mas no fato de que ele inaugura uma obrigação política que força o sistema educacional a enfrentar a questão da expansão com qualidade e com identidade formativa própria. A universalização, nesse sentido, não aparece como mera ampliação de vagas, mas como necessidade de repensar o que se ensina, por que se ensina e quais sujeitos a escola pretende formar (Delfino, 2007).

Esse processo se formaliza com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que integra o Ensino Médio ao conjunto da educação básica. Ao fazer isso, a legislação desloca o Ensino Médio de uma condição historicamente intermediária para uma etapa com finalidades

mais definidas e que exige articulação interna entre as disciplinas. Antes desse reposicionamento, o Ensino Médio frequentemente operava como um agregado de componentes curriculares pouco conectados e com função reduzida a um elo entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, o que enfraquecia sua identidade pedagógica e sua coerência formativa (Delfino, 2007).

É nesse ambiente político e educacional que consolida-se a linguagem das competências e das habilidades articulada à ideia de modernização produtiva, na qual a tecnologia aparece como mediação privilegiada para contextualizar conhecimentos no mundo do trabalho e para sustentar a formação de um “profissional do futuro”, fazendo da qualificação e do domínio de habilidades tecnológicas um eixo recorrente do discurso curricular. A ideia de competências aparece vinculada à expectativa de formar um sujeito capaz de responder a um mundo descrito como mais seletivo, instável e exigente, em especial do ponto de vista do trabalho. Dessa forma, essa inflexão não é meramente terminológica, pois desloca o debate curricular para uma lógica de resultados formativos e de adequação a demandas contemporâneas, com ênfase na preparação para o trabalho e para a vida social no século XXI (Delfino, 2007).

A publicação dos PCNs no final da década de 1990 é interpretada como parte de um projeto de reforma sustentado por estudos financiados pelo Banco Mundial e difundido internacionalmente, com repercussões diretas sobre os sistemas nacionais de ensino. No caso brasileiro, Delfino afirma que a condução federal da política curricular buscou adequar o sistema educacional a diretrizes de organismos de financiamento internacional, articulando a reforma ao desenho político-institucional do governo federal naquele período (Delfino, 2007).

A concretização dessa agenda se relaciona à segunda gestão de Fernando Henrique Cardoso e à atuação do Ministério da Educação sob Paulo Renato de Souza, o que reforça a ideia de que os PCNs se inscrevem em um movimento estatal mais amplo de reconfiguração das finalidades do Ensino Médio. O ponto central do texto de Delfino é que a reforma curricular adquire coerência política quando lida como parte de um arranjo de governança que combina demandas internas e condicionantes externos, especialmente pela centralidade conferida à formação para o mundo do trabalho (Delfino, 2007). Desta maneira, o currículo não deve ser compreendido como seleção neutra de conhecimentos, mas como construção atravessada por disputas e por relações de poder que determinam o que é considerado conhecimento legítimo. A autora mobiliza esse entendimento para sustentar que políticas curriculares podem operar como mecanismo de imposição de leituras de mundo e, por isso, precisam ser interrogadas quanto às suas escolhas, silêncios e prioridades formativas (Delfino, 2007).

Ao deslocar a análise do tempo político para a dinâmica interna da política curricular, essa problematização se desdobra em uma crítica direta ao processo de discussão dos PCNEM de Geografia, apontando que o debate não teria incorporado de modo efetivo o professorado da educação básica. A elaboração dos parâmetros é descrita como conduzida por agentes com maior familiaridade com a bibliografia de referência e direcionada a profissionais que, em muitos casos, não tinham acesso ou tempo de leitura equivalente, produzindo assim um hiato entre formulação curricular e apropriação pedagógica (Delfino, 2007). Nesse arranjo, a participação do professorado da educação básica aparece limitada, o que contribui para produzir uma política curricular com forte densidade prescritiva e baixa aderência às condições concretas de trabalho nas escolas.

Essa tensão é aprofundada quando se afirma que, ao excluir os docentes da base como sujeitos efetivos do debate, o processo tende a reforçar uma concepção de professor como executor de diretrizes produzidas em outras esferas. O problema não é apenas procedimental, mas político e pedagógico, porque transforma o currículo em imposição e reduz a autonomia docente a um espaço de adaptação local, frequentemente informal. O resultado é uma política curricular que afirma democratização do debate, mas muitas vezes apenas depois do documento finalizado, quando o centro decisório já está consolidado (Delfino, 2007). Ao restringir o trabalhador da educação, que está efetivamente construindo saberes com alunos e funcionários no cotidiano escolar, demarca, mais do que uma exclusão das tomadas de decisão, mas um afastamento do Estado de seu povo e de suas demandas.

A própria noção de currículo é apresentada como atravessada por relações de poder e por disputas sobre o que será considerado conhecimento legítimo. No qual, grupos sociais definem prioridades, conferem centralidade a determinados saberes e silenciam outros. Essa perspectiva é essencial para compreender por que uma política curricular pode regular não apenas conteúdos, mas também leituras de mundo, modos de pensar e formas de legitimar experiências sociais específicas (Delfino, 2007).

No âmbito do Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio é descrito como um documento extenso, organizado em partes que estruturam áreas de conhecimento e suas tecnologias. A Geografia é alocada no conjunto das Ciências Humanas, o que tem implicações para a forma como o texto curricular define sua função formativa e sua articulação interdisciplinar. Esse enquadramento por áreas reforça a expectativa de competências transversais, mas também pode produzir, na prática, uma diluição de especificidades disciplinares quando não há mediações metodológicas consistentes (Delfino, 2007).

O aparecimento dos PCN+ como tentativa posterior de reformulação, incorporando ajustes conceituais que não haviam sido contemplados no documento inicial e ampliando a participação de professores mais próximos do cotidiano escolar. Ainda assim, permanece uma crítica central, a de que as reformulações se concentram majoritariamente no plano conceitual e não avançam com a mesma força no plano metodológico, isto é, não detalham com suficiente concretude como transformar diretrizes em práticas pedagógicas sustentáveis na escola real (Delfino, 2007).

Em seguida, são destacadas as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2004 e 2006 como tentativas de revisar questões conceituais e metodológicas e de contextualizar os parâmetros no cenário nacional e internacional. A análise aponta que, nesse momento, aparece com maior nitidez uma preocupação teórico metodológica, inclusive com sistematizações que sugerem possibilidades de pesquisa e articulações entre níveis técnicos, teóricos e epistemológicos; registrando a realização de seminários regionais, com participação de redes estaduais e equipes técnicas, voltados a discutir dificuldades de implementação e a produzir análises críticas do processo (Delfino, 2007).

Passando ao núcleo da Geografia, o eixo organizador é o espaço geográfico como objeto de estudo, articulado ao trabalho com múltiplas escalas de análise. A proposta curricular busca fortalecer uma Geografia capaz de interpretar o mundo contemporâneo e a apropriação dos lugares, relacionando organização do espaço a arranjos econômicos, valores sociais e formas históricas de produção da vida coletiva. Trata-se de uma orientação que pretende deslocar o ensino para além da descrição isolada de fatos, aproximando-o de uma leitura integrada das dimensões econômica, política e social (Delfino, 2007).

Essa centralidade do espaço vem acompanhada da indicação de conceitos estruturadores, como lugar, paisagem, território, territorialidade, escala e globalização, além de técnicas e redes. Contudo, o texto dos parâmetros menciona a renovação da Geografia e faz referência à Geografia Crítica, mas os PCNEM fazem referências à renovação a partir da década de 1970, no entanto não explicitam com precisão as escolas de pensamento, seus métodos, nem esclarece como tais diferenças teórico metodológicas deveriam orientar o ensino, o que enfraquece a clareza teórico-metodológica do que se espera da disciplina. Indica que parte dessa lacuna é enfrentada apenas de modo parcial por documentos posteriores, como as Orientações Curriculares de 2004, que sistematizam abordagens teórico-metodológicas de forma mais objetivas (Delfino, 2007).

No plano da operacionalização didática, aparece a exigência de que o professor construa alternativas metodológicas para tornar conceitos como técnica, rede e globalização inteligíveis

e formativos. Sem essas mediações, o currículo pode cair em um funcionamento apenas declaratório, no qual se enunciam conceitos avançados, mas se mantém um ensino com pouca investigação e pouca problematização. Em outras palavras, a atualização temática não garante, por si, transformação pedagógica, sobretudo quando a prática escolar está condicionada por tempo reduzido, recursos escassos e trajetórias formativas desiguais (Delfino, 2007).

É nesse ponto que se insere o conjunto de competências e habilidades de Geografia, organizado em três grupos. O primeiro grupo, representação e comunicação, enfatiza a leitura e interpretação de códigos próprios da disciplina, como mapas, gráficos e tabelas, e a aplicação articulada das escalas cartográfica e geográfica para localizar, distribuir e analisar fenômenos naturais e humanos. (Delfino, 2007).

O segundo grupo, investigação e compreensão, é apresentado como fundamental para analisar relações espaciais e interpretar singularidades e generalidades de lugares, paisagens e territórios, considerando trabalho, técnicas, tecnologias e redes. Segundo a autora, a intenção de aproximar a Geografia de procedimentos investigativos é relevante, mas encontra um limite prático. Já que, investigar demanda critérios de sistematização, domínio de metodologia e condições de trabalho escolar que nem sempre estão dadas. Sem esse suporte, a investigação pode ser reduzida a atividade episódica e não a uma forma de construção do pensamento geográfico (Delfino, 2007).

Nesse mesmo eixo, é problematizado que a investigação exige do estudante instrumentos que o currículo oficial nem sempre assegura, como noções básicas de método, levantamento e interpretação de dados e critérios de validação. Quando a política curricular propõe investigação como competência, mas não estrutura claramente como formar esse repertório no Ensino Médio, transfere para o professor uma responsabilidade que depende de condições curriculares e institucionais mais amplas. O resultado pode ser a manutenção de práticas de cópia e reprodução, justamente o oposto do que se espera de um ensino investigativo e reflexivo (Delfino, 2007).

O terceiro grupo, contextualização sociocultural, é discutido como um eixo que busca aproximar teoria e prática por meio de situações familiares ao aluno e por meio da vida cotidiana. A contextualização, nessa abordagem, aparece vinculada ao estudo do lugar como mediação entre experiências próximas e processos mais amplos, permitindo que o estudante ultrapasse o senso comum e relacione o vivido às determinações sociais e espaciais que o produzem. Essa ponte entre cotidiano e totalidade é central para uma Geografia escolar que forme leitura crítica, especialmente quando o objetivo é compreender como o local responde de modos distintos a dinâmicas globalizantes (Delfino, 2007).

Com base nesses elementos, o conjunto de limites apontados pode ser sintetizado em três direções. A primeira direção é política, pois a construção dos parâmetros é marcada por participação limitada do professorado da educação básica, o que contribui para produzir distância entre a norma curricular e a realidade escolar. A segunda direção é conceitual e metodológica, pois há atualização de conceitos e reconhecimento de eixos como investigação e contextualização, mas sem detalhamento suficiente de como isso se materializa no ensino cotidiano. A terceira direção é formativa, pois a ênfase em competências pode operar como promessa de autonomia e cidadania, mas tende a esvaziar-se quando as condições para formar pensamento investigativo, leitura espacial e contextualização não são efetivamente garantidas como parte de um processo pedagógico estruturado (Delfino, 2007).

Nos PCNs e, de modo mais evidente nos PCNEM, as questões étnicas raciais tendem a aparecer de maneira indireta, sobretudo por meio da noção de multiculturalismo e de diversidade cultural, mais do que pela nomeação explícita do racismo como estrutura social. Isso fica claro quando o texto mobiliza o multiculturalismo como uma característica da sociedade brasileira e como realidade recorrente na sala de aula, vinculando o seu tratamento à formação para a cidadania e para a convivência democrática (Delfino, 2007).

A mesma orientação aparece quando se destacam competências do campo das Ciências Humanas voltadas à compreensão de aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros. Esse enquadramento abre espaço para abordar identidades, pertencimentos e diferenças, o que pode incluir discussões étnico raciais, porém permanece formulado em nível amplo e não necessariamente como enfrentamento das hierarquias raciais e de suas implicações socioespaciais (Delfino, 2007).

No mesmo trecho, as competências remetem à compreensão do papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas e de como elas se associam às práticas de diferentes grupos e atores sociais, com a expectativa de lidar com tensões sociais. Essa formulação permite abordar relações entre grupos e processos históricos de desigualdade, mas, tal como redigida, pode favorecer leituras que priorizem a dimensão da convivência e da integração, sem explicitar as formas estruturais de discriminação racial e seus efeitos (Delfino, 2007).

A baixa explicitação das questões raciais nos PCNs e, mais especificamente, nos PCNEM de Geografia pode ser lida como um silenciamento curricular que opera não apenas por ausência temática, mas por uma forma particular de enquadramento. Quando o documento tende a deslocar a discussão para a chave da diversidade cultural e do multiculturalismo, ele reconhece a heterogeneidade social, porém, reduz a centralidade da raça como princípio organizador de desigualdades. Essa operação é decisiva porque transforma um problema estrutural em um tema

de convivência, isto é, um objeto moral e comportamental, e não uma tecnologia de poder que produz distribuição desigual de direitos, oportunidades e reconhecimento.

Sob a lente do racismo estrutural, esse deslocamento é um mecanismo típico de normalização institucional. Se o racismo estrutura práticas, rotinas e critérios de funcionamento do Estado e de suas políticas, então um currículo nacional que não nomeia o racismo, nem o toma como eixo explicativo da formação social brasileira, contribui para a reprodução dessa estrutura no plano pedagógico. O resultado é que a escola pode até “falar de cultura”, mas permanece sem instrumentos curriculares claros para explicar como a racialização organiza trabalho, território, mobilidade, violência e acesso a bens públicos (Almeida, 2019). Nesse sentido, a omissão não é neutra. Mesmo que não estivesse em voga no debate público as questões raciais, o racismo, herança da formação do capitalismo escravocrata, sempre foi presente em nossa sociedade.

Essa crítica se intensifica quando se considera o currículo como seleção de memórias e de legitimidades. Ao privilegiar termos amplos, como cultura e identidade, o documento permite a inclusão de conteúdos variados, porém enfraquece a explicitação das relações de dominação. No campo da Geografia, isso é particularmente sensível, visto que as relações raciais têm materialidade espacial. Elas aparecem na segregação urbana, no acesso desigual à terra, na precarização ambiental de certos bairros, nas rotas do trabalho, na infraestrutura seletiva e na própria forma como o Estado se faz presente em determinados territórios. Quando a diretriz curricular não explicita essa chave, ela incentiva leituras despolitizadas do espaço. Um espaço subjetivo sem seres humanos e contradições.

Nesse sentido, a escravização de africanos e indígenas não foi um detalhe histórico, mas parte do núcleo constitutivo da economia e da ordenação do território. Se o currículo trata o processo colonial e a formação do território sem centralizar a violência racial como componente estruturante da modernização brasileira, ele tende a produzir uma narrativa de “formação” sem conflito, ou de conflito sem nome, em que a coerção do trabalho e a hierarquia racial aparecem como pano de fundo e não como princípio explicativo.

Desta maneira, o problema da “não abordagem” não deve ser lido apenas como ausência de um tema transversal, mas como uma forma de enquadramento que produz efeitos epistemológicos. Ao trocar racismo por cultura, o currículo desloca causalidade para repertórios simbólicos e retira do centro a dimensão material e institucional. Ao fazer isso, ele limita a possibilidade de o estudante compreender que desigualdades não se explicam somente por diferenças, mas por hierarquias. Em outras palavras, é possível estudar África, cultura afro-brasileira ou povos indígenas como conteúdos pontuais e, ainda assim, não produzir uma leitura

antirracista do espaço, porque a chave explicativa da dominação permanece fora do campo de visibilidade curricular.

Desta forma, a passagem dos PCNs para a BNCC pode ser lida como continuidade e intensificação de um mesmo projeto de regulação curricular, produzido no bojo das reformas educacionais dos anos 1990 e institucionalizado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, quando Paulo Renato Souza ocupava o Ministério da Educação. No caso dos PCNs do Ensino Médio, a própria narrativa de elaboração evidencia um desenho centralizado, apoiado em consultorias universitárias e em mecanismos posteriores de recolha de contribuições docentes, ao mesmo tempo em que se afirmam como horizonte a tarefa de desenvolver competências como eixo orientador das diretrizes (Delfino, 2007). Esse deslocamento de foco, do currículo como debate político sobre conhecimentos socialmente selecionados para o currículo como matriz de competências, cria as condições de possibilidade para que, anos depois, a BNCC se apresente não apenas como orientação, mas como documento normativo que define aprendizagens essenciais e se converte em referência nacional obrigatória para a formulação dos currículos e das propostas pedagógicas.

É nesse encadeamento que se sustenta a ideia de que os PCNs resultam na BNCC, pois ambos operam a racionalização do currículo por meio de prescrições progressivas e comparáveis, coerentes com uma racionalidade neoliberal de gestão do Estado, na qual padronização, mensuração e alinhamento nacional tendem a subordinar a complexidade do trabalho docente e das realidades territoriais a um repertório mínimo, operacionalizável e escalável. Nessa chave interpretativa, a BNCC radicaliza a simplificação curricular ao reduzir disputas sobre finalidades educativas a listagens de competências e habilidades, reforçando um currículo compatível com a organização gerencial do Estado e com compromissos estruturais com as classes dominantes em escala nacional e internacional, já que favorece a governabilidade por indicadores e a uniformização de expectativas escolares em detrimento de projetos formativos ancorados na historicidade das desigualdades e nas contradições do espaço.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se apresenta como um documento normativo que define aprendizagens essenciais para toda a Educação Básica e, ao fazê-lo, reorganiza a escrita curricular em torno de competências e habilidades, deslocando o foco de listagens de conteúdos para aquilo que os estudantes devem mobilizar e demonstrar ao longo da escolarização. Esse enquadramento repercute diretamente no Ensino de Geografia, porque tende a converter discussões historicamente disputadas na área em formulações prescritivas, com implicações para a seleção de conceitos, para a progressão de complexidade e para os modos de avaliar o “raciocínio geográfico” no cotidiano escolar. (Brasil, 2018).

Do ponto de vista histórico, a pesquisa de Pinheiro sustenta que a ideia de uma base nacional não é recente e remonta ao texto constitucional, mas ganha materialidade política em um ciclo mais recente de reformas educacionais, cujo itinerário é marcado por descontinuidades, tensões e disputas de orientação. Para compreender a BNCC como política curricular, torna-se decisivo situá-la no interior das mudanças governamentais que atravessam sua consolidação, com a passagem pelos governos Dilma Rousseff e Michel Temer, explicitando que a própria escrita da Base é atravessada por esse contexto de político e social. (Pinheiro, 2019).

Na reconstrução do percurso do documento, Pinheiro indica uma sequência de versões e marcos decisórios que ajuda a entender como a BNCC se torna referência obrigatória para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que o Ensino Médio segue outro ritmo e outra engenharia normativa. Nesse percurso, a Terceira Versão é enviada ao CNE em 2017, enquanto a reforma do Ensino Médio, convertida na Lei nº 13.415, reestrutura a etapa e condiciona a redação da Base do EM, gerando uma BNCC “em níveis” e reforçando a centralidade das competências e habilidades como linguagem hegemônica do currículo. (Pinheiro, 2019).

Nos próprios créditos institucionais do documento, observa-se a marca dessa construção por etapas e por composições político-administrativas distintas. A BNCC registra, por exemplo, que a 2ª versão esteve vinculada a um arranjo ministerial específico, com indicação nominal do Ministro de Estado da Educação, enquanto a versão final explicita um Comitê Gestor e sua composição, com funções de presidência e secretaria executiva. Essa variação não é mero detalhe burocrático, pois sinaliza que o texto curricular resulta de decisões institucionalizadas e, portanto, carrega escolhas políticas sobre prioridades, ênfases e silêncios. (Brasil, 2018)

A incorporação das Leis nº 10.639 e nº 11.645 aparece, no corpo geral da BNCC, como parte dos “temas contemporâneos” e dos marcos legais que devem atravessar o planejamento curricular, sendo explicitada como educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Trata-se de um reconhecimento formal que insere o tema como exigência transversal da ação curricular, deslocando a discussão para a responsabilidade de implementação nos currículos locais e nos projetos pedagógicos, em vez de situá-la apenas como conteúdo pontual de um componente. (Brasil, 2018).

No componente Geografia, essa incorporação tende a se manifestar menos como uma “unidade” exclusiva e mais como uma exigência de leitura do território e das territorialidades que reconheça sujeitos historicamente subalternizados. Já nos anos iniciais, o texto afirma ser imprescindível que os estudantes identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas e de outros povos e comunidades tradicionais,

articulando esse reconhecimento à compreensão de territorialidades e às dimensões étnico-raciais da produção das paisagens. Esse movimento aproxima a Geografia escolar do debate das relações étnico-raciais ao ancorá-lo em categorias espaciais, como lugar, paisagem e território. (Brasil, 2018).

Ainda nos anos iniciais, a BNCC explicita essa orientação em habilidades que nomeiam, com maior precisão, a questão territorial vinculada a povos e comunidades tradicionais. No 4º ano, por exemplo, a habilidade EF04GE06 propõe identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação. Dessa forma, a habilidade explicita a incorporação, no currículo de Geografia, de marcos legais voltados à educação das relações étnico-raciais, ao orientar o reconhecimento de territórios indígenas e quilombolas e ao introduzir o tema da demarcação como questão de legitimidade e disputa no espaço. (Brasil, 2018).

Nos anos finais, a presença das Leis se torna igualmente visível quando a BNCC vincula, de modo direto, a formação territorial brasileira às territorialidades de povos indígenas originários, quilombolas e povos das florestas. A habilidade EF07GE03 orienta selecionar argumentos que reconheçam essas territorialidades, o que reposiciona a discussão para além da simples “diversidade cultural”, acionando a dimensão política do território e a disputa por reconhecimento espacial. Em termos curriculares, isso abre margem para abordar conflito fundiário, colonialidade territorial e persistências de expropriação, desde que o trabalho docente não reduza a habilidade a um inventário descritivo de grupos. (Brasil, 2018).

Para compreender como a Geografia é estruturada na BNCC, é decisivo observar que o documento enfatiza competências específicas do componente, articuladas às competências gerais e às competências da área de Ciências Humanas. Entre essas competências, destaca-se a exigência de autonomia e senso crítico para aplicar o raciocínio geográfico mediante princípios como analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem, ao lado do desenvolvimento do pensamento espacial e do uso de linguagens cartográficas e geotecnologias. A diretriz, portanto, combina uma dimensão conceitual, uma dimensão procedimental e uma dimensão ética, que, se bem trabalhadas, podem sustentar práticas de leitura crítica do espaço. (Brasil, 2018).

A própria BNCC afirma que as unidades temáticas devem ser abordadas de forma integrada e que a situação geográfica não se reduz a um recorte territorial contínuo, mas a um conjunto de relações. Essa observação é relevante para o Ensino de Geografia porque desloca o planejamento de uma sequência “conteudista” para uma lógica relacional, em que localização,

conectividade, extensão e posição relativa ganham centralidade, sugerindo uma didática da espacialidade que pode ser mobilizada em múltiplas escalas. Ao mesmo tempo, essa orientação demanda do professor uma decisão epistemológica sobre quais relações são centrais e quais são silenciadas, especialmente quando se trata de relações raciais e coloniais. (Brasil, 2018).

É nesse ponto que a leitura crítica de Pinheiro se torna particularmente produtiva para a dissertação, pois seu exame do componente curricular de Geografia busca identificar os significados atribuídos pelo documento à educação geográfica, por meio de procedimentos de análise de conteúdo. A autora organiza categorias que espelham, em grande medida, a própria arquitetura da BNCC, distinguindo o raciocínio geográfico e seu exercício via mobilização de conceitos, além de categorias associadas às unidades temáticas como sujeito e lugar, conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial, e natureza e qualidade de vida. A contribuição dessa abordagem é mostrar que a BNCC produz uma definição operacional de “educação geográfica”, centrada em competências e categorias, que pode tanto ampliar quanto restringir o debate conforme o uso pedagógico. (Pinheiro, 2019).

No entanto, Pinheiro também aponta um limite conceitual importante: o texto da BNCC Geografia não se filia explicitamente a uma corrente do pensamento geográfico e tampouco se ocupa de relacionar, de modo sistemático, a história da ciência de referência às configurações da disciplina escolar. Essa “neutralidade” declarativa, ao evitar explicitar disputas teórico-metodológicas, tende a produzir uma escrita curricular ecletizada, que combina termos críticos com uma forma prescritiva que, por vezes, reduz o potencial problematizador da Geografia. Para o tema das relações étnico-raciais, esse ponto é decisivo, pois as Leis nº 10.639 e nº 11.645 exigem mais do que reconhecimento cultural e demandam interpretação histórica e espacial de estruturas de poder. (Pinheiro, 2019).

Outro eixo de crítica mobilizado por Pinheiro, ainda que situado no debate mais amplo do ensino de Geografia, refere-se à persistência de lacunas didático-metodológicas, mesmo quando há renovação de conteúdos e temas. Esse diagnóstico ajuda a compreender por que a BNCC enfatiza “modos de pensar” e raciocínios, mas não resolve automaticamente a mediação pedagógica que transforma princípios, competências e habilidades em experiências formativas efetivas. Em termos de implementação das Leis nº 10.639 e nº 11.645, isso significa que a simples presença de habilidades sobre terras indígenas e quilombos não garante uma prática antirracista, caso a aula permaneça descritiva, despolitizada ou desconectada das disputas territoriais contemporâneas. (Pinheiro, 2019).

Quando se observa a forma como a BNCC formula habilidades diretamente relacionadas às territorialidades indígenas e quilombolas, percebe-se uma tendência a enquadrar o tema pela

chave do reconhecimento e da identificação, com menor explicitação dos processos históricos de violência, expropriação e racialização que estruturam o território brasileiro. Assim, a Base cria condições curriculares para abordar demarcação, legitimidade e territorialidades, mas não define, com a mesma nitidez, como tratar as dimensões coloniais e raciais que produziram a desigualdade territorial. Esse é um ponto sensível, pois pode ser lido como um “silenciamento por formulação”, em que o problema aparece, mas com vocabulário que reduz o conflito a uma questão de diversidade ou de gestão territorial. (Brasil, 2018).

Dessa forma, é possível entender que o Ensino de Geografia na Base Nacional Comum Curricular se organiza por uma promessa de criticidade ancorada no raciocínio geográfico, no pensamento espacial e na articulação de escalas, ao mesmo tempo em que mantém uma escrita curricular que evita explicitar filiações teóricas e, por isso, pode acomodar leituras pouco críticas do território. Para o debate das Leis nº 10.639 e nº 11.645, a BNCC oferece entradas relevantes, sobretudo pela centralidade de território, territorialidade e reconhecimento de povos e comunidades tradicionais, mas a efetividade antirracista dependerá de uma implementação que reinsira historicidade, conflito e poder na leitura do espaço, enfrentando os silêncios que a forma normativa tende a produzir.

Portando, compreendemos que a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 devem ser compreendidas, antes de tudo, como conquistas políticas inscritas em uma longa pressão histórica do movimento negro e das lutas indígenas diante de uma formação social marcada pela escravização, pela colonialidade e por estratégias sistemáticas de extermínio e apagamento. Seu alcance, portanto, não se explica como uma iniciativa espontânea do Estado em “corrigir” o currículo, mas como resultado de disputas sociais que obrigam o sistema educacional a enfrentar a produção institucional do esquecimento. Nessa chave, a dimensão reparadora das leis não se reduz à inserção de novos conteúdos, pois incide sobre o modo como a escola legitima narrativas, seleciona memórias e define quais sujeitos aparecem como produtores de história, cultura e território.

A reparação, tal como discutida aqui, ganha densidade quando se reconhece que o currículo opera como dispositivo de poder. Ele não apenas organiza temas e sequências, mas também normaliza perspectivas, administra conflitos e pode converter violências históricas em formulações neutralizadas. Por isso, a efetividade das leis depende de como suas exigências são traduzidas em orientações curriculares, em formação docente, em materiais didáticos e em práticas pedagógicas que recusem a folclorização da diferença. Quando a temática étnico-racial é reduzida a eventos, datas e recortes culturais descolados da estrutura social, preserva-se o núcleo do silenciamento, agora sob a aparência de cumprimento formal. A luta antirracista,

nesse sentido, exige que o currículo reconheça o racismo como estrutura que organiza desigualdades e distribui proteção, direitos e reconhecimentos de modo desigual, atingindo diretamente a vida escolar e a produção do espaço.

A leitura crítica dos PCNs e da BNCC, desenvolvida neste capítulo, permitiu compreender que tais documentos funcionam como mediações institucionais que podem abrir possibilidades, mas também impor limites à implementação das leis. Nos PCNs, a questão aparece frequentemente diluída em formulações amplas de pluralidade cultural, cidadania e transversalidade, o que tende a favorecer abordagens genéricas e pouco comprometidas com a explicitação das relações de poder que produziram o Brasil. Já a BNCC, ao reorganizar o currículo por competências e habilidades, oferece entradas mais visíveis para o debate, sobretudo quando mobiliza categorias geográficas como território, territorialidade e direitos, além de explicitar recortes relacionados a povos e comunidades tradicionais. Ainda assim, seu formato normativo pode administrar o conflito em linguagem prescritiva, convertendo processos históricos de expropriação, violência e racialização em enunciados avaliáveis que, se não forem criticamente apropriados, acabam por esvaziar o potencial antirracista da própria obrigatoriedade legal.

É precisamente nesse ponto que a Geografia escolar se apresenta como campo decisivo de disputa curricular. Ao tratar o território como produto histórico e político, a disciplina dispõe de instrumentos conceituais e metodológicos para demonstrar que o racismo não é apenas uma dimensão moral ou comportamental, mas um princípio organizador de desigualdades materializadas no espaço. Desta forma, o reconhecimento de territorialidades não pode ser reduzido a um inventário descritivo de grupos e “culturas”, pois isso recoloca a diferença no lugar da exterioridade ao projeto nacional e preserva a estrutura que hierarquiza humanidades. Uma abordagem anticolonial e antirracista, em diálogo com a crítica da desumanização colonial e com a leitura do racismo como estrutura, exige recolocar a violência histórica e suas continuidades no plano da análise espacial. Isso implica tratar a formação territorial do Brasil como processo indissociável da colonialidade, da escravização e das políticas de expropriação, o que permite evidenciar por que determinadas populações foram historicamente empurradas para zonas de precariedade, por que certos territórios permanecem sob ameaça e por que o direito à existência se expressa, de forma tão concreta, como direito ao território e à cidade.

Ao final da terceira seção, sustentou-se que as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 não operam como mera “inclusão temática”, mas como disputa curricular sobre memória, legitimidade do conhecimento e explicitação das relações de poder que estruturam o Brasil. Por isso, quando documentos como PCNs e BNCC administram o conflito em linguagem normativa e

prescritiva, abrem entradas para a abordagem étnico-racial, mas também podem produzir diluições, lacunas e eufemizações que esvaziam a potência antirracista da obrigatoriedade legal. É precisamente dessa tensão - entre legalidade, currículo e tradução pedagógica - que emerge a necessidade de deslocar a análise para o plano em que o antirracismo é convertido em expectativas de aprendizagem e em prescrição didática. No caso mineiro, isso implica examinar como o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e o Plano de Curso 2025 materializam (ou reconfiguram) as diretrizes: de um lado, o CRMG atua como documento “macro”, organizando princípios e finalidades, de outro, o Plano de Curso traduz essas diretrizes em sequências bimestrais e orientações imediatas para o 7º ano, tornando visível que a operacionalização seleciona ênfases, ritmos e prioridades. Ademais, a própria forma de inscrição da lei no currículo já constitui um dado analítico: quando a referência às leis não aparece explicitamente na matriz da Geografia - ainda que surja como obrigação pedagógica por meio de objetos e habilidades que mobilizam território, territorialidade, desigualdade e direitos - torna-se indispensável investigar quais sentidos de “implementação” se estabilizam no texto curricular e, sobretudo, no chão do planejamento prescrito.

#### **4. ANÁLISE DO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS (CRMG) E DO PLANO DE CURSO 2025 DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

##### **4.1. Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG)**

Antes de iniciarmos a análise do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), é necessário situar a política educacional estadual no recorte temporal em que esse documento passa a ser efetivamente implementado na rede e, portanto, ganha materialidade como orientação curricular. Embora o CRMG tenha sido elaborado no ciclo administrativo anterior (governo Fernando Pimentel, 2015–2018), sua incorporação ao cotidiano escolar - e a organização de instrumentos que operam essa implementação - ocorre a partir de 2019, já sob o governo Romeu Zema. É nesse contexto que a gestão estadual reconfigura a política educacional por meio de uma racionalidade alinhada à Nova Gestão Pública (NGP) e à agenda neoliberal, nas quais o Estado se reposiciona menos como provedor de direitos e mais como instância que regula, monitora e sanciona resultados. Em termos político-pedagógicos, tal orientação desloca o debate educacional do campo do direito social e da formação integral para o da eficiência gerencial, da produtividade e da concorrência, produzindo uma gramática que naturaliza a educação como “serviço” e a escola como unidade comparável e ranqueável. Além disso, é também no governo Zema que se elabora o Plano de Curso 2025, documento que operacionaliza o currículo em nível de planejamento anual e didático-metodológico; por essa razão, ainda que o CRMG não tenha sido formulado por essa gestão, este trabalho focaliza o governo Zema porque é nele que se concentram a implementação curricular e a produção do Plano de Curso 2025, objetos centrais da análise.

No plano discursivo e programático, (Pelegri e Pereira, 2022) indicam que Zema assume o governo do Estado de Minas Gerais em 2019 sustentado por um discurso de implementação de uma NGP, articulado à defesa da liberdade individual e à responsabilização do sujeito por sua própria trajetória, o que reintroduz a meritocracia como princípio ordenador das políticas públicas. Nessa chave, o “problema” da educação tende a ser definido como falha de gestão e não como expressão de desigualdades estruturais, o que legitima soluções gerenciais e a busca de “qualidade” por mecanismos de competição e seleção institucional. Politicamente, isso estreita o horizonte democrático da escola ao subordinar finalidades formativas a métricas de desempenho e a dispositivos de responsabilização (Pelegri; Pereira, 2022).

A literatura analisada identifica que essa racionalidade não opera apenas por valores abstratos, mas por instrumentos concretos de regulação. Santos e Pereira (2023) descrevem que, no primeiro mandato, a ênfase anunciada na desestatização e no pressuposto de que serviços públicos não precisariam ser ofertados diretamente pelo Estado se traduz em uma gestão

educacional “baseada na racionalidade técnica e na descentralização” do gerenciamento (Santos; Pereira, 2023). O núcleo do *modus operandi*, portanto, não se reduz a “cortes” ou “austeridade”, mas a um redesenho do governo da educação: governar por metas, por monitoramento e por contratos/parcerias, reorientando a escola para operar sob padrões de desempenho.

Nessa mesma direção, Pereira, Valente e Freitas (2022) sustentam que a gestão Zema consolida uma lógica gerencialista assentada no paradigma mercadológico de minimização do papel do Estado e no fortalecimento de uma tríade de “responsabilização, meritocracia e privatização” (Pereira; Valente; Freitas, 2022). Essa tríade é decisiva para compreender o caráter político-pedagógico do governo: a responsabilização desloca a causalidade do “fracasso” para as escolas e seus profissionais; a meritocracia legitima diferenciações e premiações; a privatização abre o campo educacional à atuação de agentes privados (plataformas, consultorias, modelos de gestão e parcerias), redefinindo o que conta como solução legítima para a “qualidade”.

Um eixo particularmente estruturante desse modelo é a centralidade da avaliação externa e dos regimes de metas. No artigo “A reforma empresarial em Minas Gerais: rumo à privatização da educação pública” os autores registram que, em 2019, a SEE/MG enfatiza o uso do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) como base para a definição de ações “políticas, administrativas e pedagógicas”, vinculando a melhoria dos indicadores ao estabelecimento de metas associadas a “premiação ou punição” (Pereira; Valente; Freitas, 2022). Essa associação, ao mesmo tempo em que racionaliza a ação estatal por números, redefine pedagogicamente o cotidiano escolar: o que se ensina, como se ensina e como se organiza o tempo tende a se ajustar ao que é medido, comparado e recompensado. A escola passa a ser governada por resultados quantificáveis, convertendo a avaliação em mecanismo de regulação do trabalho docente e da própria experiência escolar.

É nesse ponto que a noção de “reforma empresarial” ganha densidade explicativa para interpretar a gestão Zema. Segundo os autores, Minas Gerais retoma o movimento conhecido como reforma empresarial, cujo objetivo principal é “privatizar o sistema público educacional e torná-lo mais atrativo lucrativamente ao capital internacional” (Pereira; Valente; Freitas, 2022). A relevância dessa formulação, para a dissertação, é evidenciar que a privatização não se limita à venda de ativos ou terceirizações diretas, ela também se manifesta na privatização de processos (gestão, desenho didático, plataformas e consultorias), na imposição de padrões empresariais de desempenho e na criação de novos “mercados” educacionais alimentados pela própria política pública.

Do ponto de vista da gestão escolar, Santos e Pereira indicam que o *modus operandi* neoliberal se materializa em programas que incorporam o modo de funcionamento da iniciativa privada à escola pública, fazendo a educação operar “como num mercado educacional”. Essa dinâmica aparece tanto em programas de gestão quanto em iniciativas de parceria e transferência de responsabilidades, compondo uma arquitetura em que a administração escolar é reconfigurada para planejar, executar, verificar e agir sob lógica de metas, diagnósticos e fiscalização (Santos; Pereira, 2023).

Essa racionalidade gerencial tem repercussões diretas na organização do trabalho pedagógico, especialmente nos anos iniciais, onde o professor costuma concentrar múltiplas dimensões do processo educativo (ensino, avaliação, acompanhamento individualizado, mediação com famílias e organização do cotidiano). Durante a pandemia houve um aumento expressivo da carga horária docente e a exigência de que professores se responsabilizassem por infraestrutura e condições de trabalho (internet, equipamentos e formação), além da “implementação arbitrária e verticalizada” de um regime de atividades que gerou dificuldades na condução do trabalho e na aprendizagem (Pereira; Valente; Freitas, 2022). Mesmo quando situadas no contexto pandêmico, essas medidas são interpretadas como expressão de uma governança que regula a docência por instrumentos técnico-administrativos e por monitoramento contínuo.

O argumento das autoras a respeito da pandemia explicita a forma de controle sobre o trabalho escolar e sua conexão com privatização e performatividade:

As ações da Gestão de Romeu Zema no setor educacional, independente se instituídas para o enfrentamento da crise educacional em meio à pandemia, evidenciam a presença da iniciativa privada na definição dos rumos da educação mineira. Os mineiros assistem o avanço da iniciativa privada sobre a educação pública, por meio da subordinação dos sistemas de ensino e escolas às plataformas e ferramentas de acesso ao saber, da privatização dos currículos, de consultorias para implementação dos desenhos didáticos e de metas estipuladas e associadas à premiação ou punição nas escolas. (Pereira; Valente; Freitas, 2022, p. 14).

O trecho é particularmente útil para caracterizar o impacto no trabalho pedagógico dos anos iniciais. Ao subordinar escola e sistema a plataformas e ferramentas (bem como a consultorias e desenhos didáticos), à docência tende a ser reorganizada em torno de prescrições, evidências de execução e preenchimento de instrumentos de regulação. Na prática, o planejamento coletivo é fragilizado e o tempo docente é reocupado por rotinas de reporte, monitoramento e adequação a padrões externos, como também sugerem as menções ao envio de anexos, planilhas e ao Diário Eletrônico Digital como dispositivos de regulação do planejado (Pereira; Valente; Freitas, 2022). Para professores dos anos iniciais, isso pode significar

intensificação (mais tarefas e mais controle), estreitamento da autonomia pedagógica e deslocamento do foco do processo educativo para a evidência do resultado.

Além disso, a política de “premiação” aparece como tecnologia de gestão que reordena prioridades escolares, transformando o reconhecimento institucional em mecanismo de indução de condutas, de produção de rankings internos e de intensificação do controle sobre o cotidiano pedagógico. O Prêmio “Escola Transformação”, instituído pelo governo estadual em março de 2021, é apresentado como iniciativa destinada a reconhecer publicamente práticas e experiências das escolas estaduais vinculadas à melhoria da qualidade do ensino (Pereira; Valente; Freitas, 2022). Contudo, as autoras destacam que, sob o discurso do reconhecimento, o prêmio opera como engrenagem de aprofundamento da lógica empresarial na escola pública, pois agrega novos dispositivos de mensuração e monitoramento do rendimento e da gestão escolar.

Nesse arranjo, são criados três índices adicionais, entre eles o Índice Escola Transformação (INEST), um indicador de fluxo escolar, um indicador de desempenho e, de modo revelador, um índice específico de acesso dos professores a uma plataforma online definida pela SEE/MG, fazendo do uso de tecnologia e do registro digital um componente da própria avaliação institucional. Somado a isso, o prêmio também introduz mais um instrumento avaliativo, a Avaliação Diagnóstica, direcionada aos estudantes da rede estadual, ampliando a centralidade dos procedimentos de verificação e do acompanhamento por resultados (Pereira; Valente; Freitas, 2022). Em termos político-pedagógicos, esse desenho desloca o eixo do debate da formação para a performance mensurável e tende a converter desigualdades territoriais, socioeconômicas e escolares em variações de eficiência comparável, reposicionando à docência como trabalho orientado por metas e evidências, continuamente monitorado por indicadores, acessos e resultados.

No limite, a privatização se torna tanto estratégia quanto horizonte. Santos e Pereira mostram que parcerias público-privadas e transferência de gestão funcionam como caminho de desobrigação do Estado e como produção de consenso sobre superioridade do privado, deslegitimando a escola pública e abrindo espaço para sua entrega a instituições privadas (Santos; Pereira, 2023).

O discurso por detrás destas intenções gira em torno de ressaltar o ensino e a escola privada como superior a escola pública, criando um consenso de que não há nada para se fazer com a escola pública, a não ser entregá-la nas mãos de instituições privadas, desconsiderando que o compromisso do setor privado é com o lucro, e não com os indivíduos e sua formação. Busca-se aprofundar o desmantelamento da escola pública, ao querer transferi-la, por completo, às instituições privadas. (Santos; Pereira, 2023, p. 22)

Portanto, a política educacional do governo Zema se estrutura como uma radicalização neoliberal assentada em quatro vetores complementares: a reconfiguração do Estado como instância reguladora orientada por racionalidade técnico-gerencial; a centralidade da avaliação externa, das metas e de dispositivos de responsabilização que operam por incentivos e sanções; a intensificação e a padronização do trabalho pedagógico, com impactos expressivos nos anos iniciais; e a consolidação de uma reforma empresarial que amplia a presença do setor privado na definição de meios, conteúdos e ritmos do fazer escolar.

É nesse enquadramento que se torna possível interpretar, analiticamente, a função do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e, posteriormente, do Plano de Curso 2025 no interior da política educacional estadual. O CRMG é um documento publicado em 2018, portanto vinculado ao governo anterior Fernando Pimentel, 2015–2018, e se inscreve no movimento de reconfiguração normativa da Educação Básica brasileira desencadeado pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passa a operar como parâmetro nacional para a definição de direitos de aprendizagem e para a organização dos sistemas de ensino. No caso mineiro, o CRMG se apresenta como texto orientador para a organização curricular e para a elaboração de planos e ações educacionais no território estadual, explicitando sua vinculação à Constituição Federal, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e ao Plano Nacional de Educação (PNE), ao mesmo tempo em que afirma a necessidade de reconhecer e valorizar diferenças territoriais, culturais e educacionais internas ao estado (MINAS GERAIS, 2018).

A partir de 2019, já sob o governo Romeu Zema, o ponto central desloca-se da autoria do documento para o modo como ele é implementado e operacionalizado na rede: é nesse período que o CRMG tende a funcionar como tecnologia de governo curricular articulada a rotinas, instrumentos e dispositivos de planejamento e monitoramento do trabalho pedagógico. O Plano de Curso 2025 também se enquadra nessa moldura político-administrativa: ele não apenas se ancora no CRMG/BNCC como referência normativa, mas é formulado e implementado no próprio governo Zema, operando como instrumento de tradução curricular em prescrições de organização anual, metodologias e expectativas de aprendizagem. Assim, embora o CRMG (2018) pertença a administração, a implementação do CRMG e a formulação/implementação do Plano de Curso 2025 se concentram no governo Zema, o que justifica o recorte desta dissertação: compreender como essa dupla ancoragem - nacional (BNCC) e estadual (CRMG/Plano) - se materializa, no período recente, em mecanismos de regulação e orientação do currículo e do trabalho docente.

No plano do processo, o próprio CRMG detalha que sua elaboração se organizou pela lógica do regime de colaboração, materializando uma governança que envolveu grupos de trabalho, momentos de discussão com profissionais de diferentes áreas e mecanismos de consulta pública, com o objetivo de conferir ao currículo “caráter próprio” sem romper com diretrizes e normativas da BNCC (Minas Gerais, 2018). A ênfase no regime de colaboração cumpre, aqui, função de justificação política: ela procura converter um produto normativo em resultado de participação ampliada, deslocando-o do registro de imposição vertical para o de construção pactuada. Em convergência, a dissertação de Lancey de Lacerda Teixeira sistematiza esse histórico como uma sequência de etapas (preparação, “Dia D”, consulta pública e encontros municipais, redação final e distribuição), indicando que o processo foi desenhado para combinar alinhamento à BNCC com escuta e reelaboração a partir de contribuições recolhidas em diferentes escalas territoriais (Teixeira, 2024).

Por outro lado, Robson Antônio dos Reis Veiga aponta que a colaboração não aparece como um dado abstrato, mas como um arranjo institucional concreto, em que a Assembleia Legislativa (ALMG) organiza um processo de debate público com regras, etapas e instâncias de condução. No caso do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEEMG), a própria institucionalização do plano estadual se dá por ato do Executivo, com sua transformação em lei, o que inscreve o documento numa lógica de Estado que combina diretrizes públicas, prioridades governamentais e dispositivos de gestão (Veiga, 2022). Esse enquadramento ajuda a evidenciar que a “colaboração”, na prática, tende a operar como forma de governabilidade do currículo: ela convoca participação e simultaneamente delimita, por meio de procedimentos, o que pode ou não se converter em norma.

Veiga detalha que a Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) indicou a realização de um Fórum Técnico para levar o debate à sociedade e ao interior do estado, instaurando uma arquitetura participativa composta por reuniões preparatórias e desenho organizacional próprio, cujo lançamento ocorreu em abril de 2015 (Veiga, 2022). Ao acompanhar esse processo, o autor destaca como a participação é mediada por instâncias de organização e por um conjunto prolongado de reuniões voltadas a estruturar regras, definir critérios de representação e regular a própria dinâmica do debate. O ponto central é que “participação” e “colaboração” não significam automaticamente abertura substantiva do currículo, pois podem também constituir um mecanismo administrativo de estabilização das disputas. A política se legitima por meio do rito participativo, mas a direção normativa do plano depende das instâncias que sistematizam, filtram e consolidam o que circula no debate (Veiga, 2022).

A passagem da elaboração para a operacionalização ganha maior nitidez quando se considera o momento de circulação e indução do CRMG no sistema educacional mineiro. Teixeira registra que, em 2019, a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) deu publicidade a um planejamento de implementação e promoveu webconferências e encontros para discutir componentes do currículo, além de disponibilizar materiais e cursos em plataforma própria, numa estratégia explícita de ampliação de acesso às orientações (Teixeira, 2024). Esse dado é decisivo para caracterizar o CRMG não apenas como texto curricular, mas como política pública educacional em fase de implementação, isto é, como um conjunto de atos administrativos, comunicacionais e formativos destinados a induzir conformidade curricular nas redes. É nesse horizonte que se pode situar, de maneira estritamente contextual, a coincidência temporal entre a intensificação da implementação (ao longo de 2019) e o início da gestão estadual do Governador Romeu Zema, empossado em 1º de janeiro de 2019, sob cuja administração se reorganizam prioridades e rotinas de gestão na chamada Cidade Administrativa<sup>6</sup>. No mesmo período, a pasta educacional foi conduzida por Julia Sant’Anna, indicada como secretária de Educação de Minas Gerais a partir de 2019, conforme registros públicos sobre sua trajetória no governo estadual<sup>7</sup>. Assim, sem atribuir a esses agentes autoria do texto de 2018, o enquadramento administrativo da implementação pode ser descrito como situado no início do ciclo governamental que se inaugura em 2019.

Sob a perspectiva jurídico-normativa, a trajetória do CRMG também se articula à produção de atos regulatórios que o definem como referência para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no sistema mineiro, reforçando seu estatuto de documento normativo. Nesse sentido, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais publicou resolução que institui e orienta a implementação do CRMG, consolidando o documento como parâmetro formal para adequações curriculares (Minas Gerais, 2018). A existência de atos normativos dessa natureza indica que a política curricular opera em duas camadas: a camada textual-pedagógica (o currículo propriamente dito) e a camada jurídico-administrativa (resoluções e orientações de implementação) que confere coercitividade e padronização procedimental ao que se propõe como “referência”.

---

<sup>6</sup> AGÊNCIA MINAS. Governador eleito Romeu Zema é empossado na Assembleia Legislativa e dá início à gestão do novo Governo de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1 jan. 2019. Disponível em: < <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governador-eleito-romeu-zema-e-empossado-na-assembleia-legislativa-e-da-inicio-a-gestao-do-novo-governo-de-minas-gerais>> . Acesso em: 19 jan. 2026.

<sup>7</sup> CIEB. Conheça Julia Sant’Anna: nova diretora-presidente do CIEB. São Paulo, 2 fev. 2023. Disponível em: < <https://cieb.net.br/conheca-julia-santanna-nova-diretora-presidente-do-cieb/>> . Acesso em: 19 jan. 2026.

A diretriz central explicitada no CRMG para a Geografia é a formação do pensamento espacial e do raciocínio geográfico, entendidos como condição de leitura do mundo e de compreensão da espacialidade de fenômenos naturais e sociais (Minas Gerais, 2018). Ao afirmar que “pensar espacialmente” é requisito para “fazer a leitura do mundo”, o documento propõe um deslocamento da disciplina de uma tradição descritiva para uma orientação analítica, na qual conceitos e procedimentos pode se tornar operadores do entendimento e da argumentação (Minas Gerais, 2018).

Em continuidade, o CRMG atribui valor especial à cartografia como linguagem indispensável à Geografia Escolar, vinculando-a à capacidade de “ler e escrever” o território por meio de representações gráficas, cartográficas e de outras formas de registro espacial (Minas Gerais, 2018). A cartografia, nesse enquadramento, não é reduzida a técnica auxiliar. Ela é tomada como eixo transversal de expressão e análise, articulada a práticas como observação, trabalho de campo e uso de geotecnologias, reforçando a expectativa de que as habilidades cartográficas sustentem interpretações de dinâmicas socioespaciais. Assim, o documento normativo delimita uma concepção de alfabetização cartográfica funcional à explicação geográfica.

Ainda no campo dos fundamentos, o CRMG explicita critérios para seleção de objetos de conhecimento - científico, tecnológico, cultural e pedagógico - e afirma abordagens críticas, culturais e socioambientais como chaves de leitura do espaço geográfico (Minas Gerais, 2018). Essa formulação tem consequências diretas para a organização curricular: ela autoriza que temas como tecnociência, redes, padrões de consumo e economia ecológica sejam tratados como componentes legítimos do ensino geográfico, reforçando a necessidade de integrar sociedade, natureza e técnica na explicação do território. A dimensão socioambiental, por sua vez, é apresentada como componente formativo, vinculada à educação ambiental e patrimonial e a um horizonte de responsabilidade e valorização de identidades, o que expande a Geografia para além do conteúdo disciplinar estrito (Minas Gerais, 2018).

No nível das competências específicas, o CRMG descreve sete competências para Geografia no Ensino Fundamental, afirmando que o componente deve favorecer a compreensão do espaço local e suas inter-relações com o global, o reconhecimento de saberes e a construção de atitudes responsáveis diante da natureza e dos direitos (Minas Gerais, 2018). Ao inserir diversidade e inclusão como princípio de referência e ao associar a formação geográfica ao respeito, autonomia e proposição de ações sobre questões socioambientais, o documento ancora a disciplina em um modelo de formação integral compatível com a retórica da educação integral

e com o desenho da BNCC (Minas Gerais, 2018). O currículo, portanto, normatiza não apenas conteúdos, mas disposições formativas esperadas como resultado do ensino de Geografia.

A organização curricular dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) se estrutura, no CRMG, pela lógica de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades codificadas, em convergência com o padrão BNCC, o que permite visualizar a progressão como encadeamento de expectativas de aprendizagem. No 7º ano, foco principal de nossa dissertação, a matriz curricular do CRMG torna particularmente visível a opção por inscrever, no interior das habilidades de Geografia, um tratamento sistemático de sujeitos coletivos e de territorialidades associadas a povos e comunidades tradicionais. Essa escolha se articula à unidade temática que aborda a formação territorial e as dinâmicas do território brasileiro, criando condições para que a diversidade étnico-cultural não apareça apenas como pano de fundo descritivo, mas como dimensão constitutiva da leitura geográfica do Brasil e de suas desigualdades socioespaciais (Minas Gerais, 2018). Do ponto de vista documental, trata-se de um deslocamento relevante: a diversidade é enquadrada como objeto de análise espacial e, portanto, como conteúdo legítimo da disciplina, com potencial de orientar planejamento, seleção de materiais e avaliações.

Nessa direção, o CRMG explicita, no conjunto de habilidades do 7º ano, a exigência de “reconhecer características socioespaciais e identitárias” de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta e outros grupos sociais do campo e da cidade (Minas Gerais, 2018). A formulação é significativa porque combina dois planos simultâneos: o plano socioespacial, que demanda identificar formas de organização do espaço, modos de vida, usos do território e relações com recursos e redes. E o plano identitário, que supõe reconhecer pertencimentos, marcas culturais e processos históricos que estruturam territorializações específicas.

A habilidade também opera como vetor de densificação conceitual, pois convoca categorias clássicas da Geografia escolar, como território, lugar, paisagem e região, a funcionarem como chaves interpretativas para realidades sociais historicamente subalternizadas. Ao prescrever o reconhecimento de grupos tradicionais dentro de uma matriz baseada em habilidades, o CRMG estabelece uma obrigação pedagógica que tende a tensionar abordagens meramente generalistas sobre “população” e “cultura”, incentivando recortes analíticos com capacidade de articular processos de formação territorial, desigualdades regionais e persistência de modos de vida vinculados a ecossistemas específicos. Em termos estritamente normativos, portanto, a Geografia do 7º ano é orientada a ler o Brasil como

território plural e conflitivo, no qual distintas racionalidades de uso e de pertencimento coexistem e disputam legitimidade.

Além disso, o documento explicita como habilidade selecionar argumentos que reconheçam territorialidades de povos indígenas originários e de comunidades remanescentes de quilombos como direitos legais (Minas Gerais, 2018). A presença da expressão “direitos legais” é um marcador decisivo da gramática normativa do currículo, pois aproxima o ensino de Geografia de uma leitura jurídico-territorial do espaço, na qual a territorialidade não é reduzida a prática cultural ou a simples ocupação, mas aparece vinculada a garantias e marcos institucionais. Desse modo, o currículo institui uma ponte entre a categoria geográfica de territorialidade e a linguagem dos direitos, que remete a processos de reconhecimento, proteção e disputa na arena pública (Teixeira, 2024).

Essa inflexão encontra coerência quando se considera o modo como Teixeira contextualiza a heterogeneidade demográfica e territorial de Minas Gerais e a necessidade de abordagens educacionais sensíveis à diversidade. Ao destacar a multiplicidade de origens e perspectivas entre estudantes e comunidades no estado, o autor registra, exemplificativamente, a presença de dezenove etnias indígenas em Minas Gerais e a expressiva quantidade de comunidades quilombolas distribuídas no território, vinculando essa realidade à relevância de currículos que não apaguem sujeitos coletivos e territorializações específicas (Teixeira, 2024). Tal discussão é essencial para compreender, no plano documental, a escolha do CRMG em dar visibilidade a indígenas e quilombolas no currículo de Geografia do 7º ano.

Ainda nessa linha, Teixeira registra que o CRMG, ao considerar diferenças estruturais presentes no território mineiro, indica a inserção de comunidades tradicionais no currículo como uma das possibilidades de enfrentar tendências universalizantes que frequentemente desconsideram realidades não urbanas ou não hegemônicas (Teixeira, 2024). Ao examinar o CRMG no recorte do 7º ano, considero produtivo deslocar a leitura do documento de uma verificação meramente “inclusiva”, centrada no fato de nomear povos e comunidades tradicionais, para uma apreciação do tipo de espacialidade que a matriz curricular efetivamente tende a propor. Esse deslocamento é importante visto que, em tradições críticas da Geografia, o espaço não se apresenta como cenário neutro nem como soma de recortes estáveis, mas como totalidade social historicamente produzida, atravessada por conflitos, contradições e mediações institucionais e econômicas (Silva, 2001). Assim, a questão central deixa de ser apenas “se” a diversidade aparece, e passa a ser “como” ela aparece: como inventário de identidades localizáveis ou como entrada para compreender processos de produção desigual do território.

O CRMG, ao organizar o 7º ano por unidades temáticas e habilidades codificadas, opera dentro de uma gramática contemporânea de regulação curricular. Nessa gramática, a aprendizagem tende a se expressar como “resultado” verificável, o que pode favorecer uma leitura operacional do conhecimento geográfico. Isso se torna ainda mais sensível quando se lembra que uma crítica recorrente à Geografia escolar, historicamente, foi a redução do “geográfico” à localização e à descrição, convertendo a disciplina em técnica do óbvio, apoiada na equivalência simplificadora entre geografia e lugar (Silva, 2001). O ponto, portanto, não é negar o valor da cartografia ou da identificação de padrões espaciais, mas reconhecer que, quando elas se tornam finalidade em si, o espaço tende a perder sua dimensão social e contraditória.

No interior da matriz do 7º ano, o currículo explicita como expectativa de aprendizagem a necessidade de selecionar argumentos que reconheçam territorialidades de povos indígenas originários, comunidades remanescentes de quilombos, povos das florestas e do cerrado, ribeirinhos, caiçaras e outros grupos sociais “como direitos legais” (Minas Gerais, 2018). Ao inserir a expressão “direitos legais” no enunciado de habilidade, o CRMG desloca a discussão das territorialidades do plano culturalista ou meramente descritivo para um campo jurídico-político, reconhecendo que território e territorialidade não são apenas “formas de viver”, mas também objetos de disputa, reconhecimento e regulação estatal. No entanto, ainda assim, cabe o questionamento: Esses “direitos legais” valem realmente para todos na nossa sociedade?

Esse ponto é especialmente significativo porque permite aproximar o trabalho escolar de temas como ordenamento territorial, conflitos fundiários, políticas de demarcação, conservação ambiental e impactos de empreendimentos econômicos sobre territórios tradicionalmente ocupados. Em tese, a habilidade abre espaço para trabalhar mediações, isto é, para mostrar que as garantias formais e a materialidade da vida territorial nem sempre convergem. Contudo, o próprio enquadramento pela ideia de “direito legal” pode produzir um efeito ambíguo. Se for tratado como um fato “já dado” ou ponto pacífico, tende a estabilizar o conflito pela via normativa. Se for tratado como problema, permite evidenciar a distância entre reconhecimento jurídico e efetivação territorial, recolocando o espaço como arena contraditória. Esta questão abre espaço para colocar questões como o genocídio da população indígena, as reivindicações de terras, sejam indígenas ou quilombolas e questionar quem domina esses “direitos legais”.

Nesse sentido, o desafio não está no enunciado em si, mas na tendência, muito comum em currículos por habilidades, de induzir respostas minimamente suficientes para cumprir a expectativa. A proposta de um pensamento crítico que formule argumentos para explicar o real

pode ser reduzida a um exercício retórico desancorado de materialidade socioespacial, no qual o estudante apenas reproduz justificativas genéricas. A crítica clássica à fragmentação, nesse caso, reaparece: quando o conhecimento é “quadrado” em itens isolados, há risco de perder o nexo entre formas espaciais e processos sociais que as produzem (Silva, 2001). A coerência com uma Geografia da contradição exigiria que os argumentos selecionados estejam ancorados em evidências empíricas, em escalas de análise e, sobretudo, em mediações históricas e políticas.

A habilidade EF07GE04, ao solicitar análise da distribuição territorial da população brasileira considerando diversidade étnico-cultural e variáveis como renda, sexo e idade, aponta para um caminho importante de leitura estrutural do território (Minas Gerais, 2018). Todavia, também aqui se observa o risco de uma operacionalização excessivamente cartográfica e descritiva, na qual “distribuição” se torna sinônimo de representação espacial de dados. A cartografia, nesse recorte, precisa funcionar como linguagem de explicação e não como substituta da explicação. Caso contrário, ela reforça o velho movimento de confundir conhecimento geográfico com a habilidade de localizar, enumerar e mapear (Silva, 2001). Em termos críticos, a questão é fazer a distribuição “falar” das contradições, apontando os questionamentos dos processos determinados grupos foram concentrados, deslocados, precarizados ou segregados, e quais políticas, economias e poderes sustentam essa distribuição?

Essa tensão entre potencial crítico e risco de descritivismo se torna mais aguda quando se considera que o CRMG, como política curricular, também responde à exigência de universalização de referenciais em um estado marcado por desigualdades regionais e socioterritoriais. Teixeira, ao analisar o CRMG em outro eixo, explicita que a consideração das diferenças estruturais do território mineiro pode abrir possibilidades, mas também suscita uma pergunta incômoda e necessária: “um currículo universalista para quem?” (Teixeira, 2024). Transposta ao 7º ano, essa interrogação indica que a mera presença nominal de comunidades tradicionais e de direitos legais não garante, por si, uma abordagem que rompa com centralidades urbanas e com leituras que tratam o campo e os povos tradicionais como “adendos” do currículo.

Desse modo, uma crítica metodológica pertinente ao currículo do 7º ano é a necessidade de evitar que os povos e comunidades tradicionais apareçam como objetos externos ao “Brasil moderno”, como se fossem sobrevivências culturais a serem reconhecidas, mas não como sujeitos sociais que produzem e reproduzem território. Para uma leitura alinhada à natureza contraditória do espaço, tais grupos precisam ser situados no interior das relações de produção e de poder que produzem o Brasil contemporâneo: a expansão de fronteiras econômicas, a

financeirização de ativos territoriais, a mineração, o agronegócio, a urbanização e a infraestrutura logística. O currículo oferece uma entrada ao explicitar direitos e territorialidades, porém não assegura, pela forma sintética das habilidades, que essa entrada seja desenvolvida como análise de contradições.

Há, portanto, uma diferença analítica decisiva entre reconhecer territorialidades e compreender a produção territorial como processo de luta de classes. A primeira pode ser cumprida por repertórios informativos, a segunda exige interpretação histórica, multiescalar e relacional. Quando a tradição crítica da Geografia insiste que o espaço deve ser apreendido na totalidade, ela está apontando que o território não é recorte autossuficiente: é uma síntese social em permanente recomposição (Silva, 2001). Aplicada ao 7º ano, essa exigência implica trabalhar, por exemplo, como a legalidade pode ser mediação de reconhecimento e, simultaneamente, mediação de negação, por meio de morosidades institucionais, disputas judiciais, violências e assimetrias de poder.

Do ponto de vista do CRMG, há também um componente de coerência interna: ao mesmo tempo em que o documento abre espaço para direitos e territorialidades, ele mantém como expectativa o desenvolvimento de instrumentos de representação e leitura de padrões espaciais, como os mapas temáticos e históricos com dados demográficos e econômicos (Minas Gerais, 2018). Isso é positivo, desde que a leitura cartográfica não seja finalística. Em chave crítica, mapas e dados devem operar como mediação para revelar contradições: desigualdades regionais, concentração fundiária, expulsões, conflitos socioambientais e formas diferenciadas de inserção no mundo do trabalho. Caso contrário, corre-se o risco de reproduzir a geografia dos “lugares” com nova linguagem, mas com o mesmo resultado epistemológico.

Em síntese, tanto a BNCC e o CRMG do 7º ano contêm elementos normativos que podem sustentar uma Geografia escolar comprometida com justiça territorial e com o reconhecimento de sujeitos coletivos, sobretudo ao vincular territorialidades a direitos legais e ao incorporar diversidade étnico-cultural como variável estruturante de análises populacionais. Contudo, lido criticamente, o documento permanece exposto ao risco de uma implementação que transforme tais enunciados em reconhecimento classificatório e em exercícios cartográficos pouco explicativos, reiterando a redução do geográfico a uma ciência descritiva com poucas perspectivas críticas. A pergunta de Teixeira sobre a direção social do universalismo curricular reforça essa cautela: a promessa de inclusão só se sustenta se o currículo funcionar como dispositivo de análise das contradições do território, e não apenas como registro formal de diversidade (Teixeira, 2024). Nessa perspectiva, a criticidade do currículo para 7º ano não depende de adicionar conflitos ao texto, mas de tratar as habilidades como portas de entrada

para a totalidade contraditória do espaço brasileiro, explicitando mediações históricas, políticas e econômicas que fazem das territorialidades, simultaneamente, existência social, disputa e direito.

Ao se considerar, por fim, a dimensão legal das Leis 10.639/03 e 11.645/08, o CRMG as menciona explicitamente ao tratar do compromisso institucional com o respeito à diversidade e com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira/africana e indígena, como derivação das orientações da LDB e do conjunto normativo nacional. Entretanto, quando a verificação recai especificamente sobre as competências e habilidades da Geografia, observa-se que a referência às leis não aparece, de forma explícita, na forma de numeração legal dentro da matriz do componente. Ao contrário, a incorporação ocorre pela prescrição de habilidades que exigem abordar povos indígenas originários, comunidades quilombolas e problematizações raciais em diferentes escalas. Em termos de análise documental, isso implica reconhecer que a legalidade se distribui em dois planos: ela se explicita como fundamento no corpo geral do currículo e se traduz como obrigação pedagógica na Geografia por meio de objetos e habilidades que mobilizam território, territorialidade, identidade, desigualdade e direitos, ainda que sem reiterar, na matriz, a referência nominal às leis.

Desta maneira, a leitura do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), torna-se possível delimitar o seu papel como documento de orientação “macro”: ele define princípios, eixos estruturadores e expectativas de aprendizagem que funcionam como gramática normativa do trabalho escolar, articulando BNCC, currículo e Projeto Político-Pedagógico e indicando “aonde se quer chegar” no processo formativo. Nesse enquadramento, a passagem ao Plano de Curso 2025 não representa mera continuidade administrativa, mas uma mudança de escala analítica: sai-se de um texto que organiza diretrizes e finalidades para um artefato de operacionalização imediata, que traduz o currículo em sequências bimestrais, objetos de conhecimento, habilidades e orientações pedagógicas prescritas para a prática docente. É precisamente nesse deslocamento do “documento macro” para o “plano de ação” que emergem escolhas político-pedagógicas específicas, pois a operacionalização não é neutra: ela seleciona ênfases, ritmos, prioridades e formas de controle do trabalho escolar, materializando no chão da escola uma determinada concepção de ensino, de aprendizagem e de gestão do currículo.

#### **4.2. Análise do Plano De Curso 2025**

O Plano de Curso de Geografia - 7º ano (2025) é um documento didático-orientador produzido no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para o Ensino Fundamental – Anos Finais, com a finalidade de organizar e orientar o planejamento

anual do componente curricular na rede, distribuindo objetos de conhecimento, habilidades e encaminhamentos pedagógicos por bimestre. Trata-se, portanto, de um material de operacionalização curricular, concebido para funcionar como “guia” do trabalho docente, alinhando o ensino de Geografia às diretrizes do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e às habilidades previstas na BNCC. No que se refere à autoria institucional, o documento é elaborado de forma colaborativa pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da SEE/MG, com produção de conteúdo e revisão atribuídas aos(as) professores(as) formadores(as) da própria Escola, o que explicita seu caráter de instrumento oficial de orientação pedagógica e de padronização do planejamento no interior da política curricular estadual (Minas Gerais, 2025).

No 1º bimestre do Plano, inicia-se pelo eixo de “formas de representação e pensamento espacial”, com ênfase no desenvolvimento de habilidades de interpretação e elaboração de mapas temáticos e históricos, articulando procedimentos de leitura cartográfica e o uso de tecnologias digitais para trabalhar informações demográficas e econômicas em escala nacional. Os objetos de conhecimento priorizam mapas temáticos do Brasil e a consolidação de práticas de construção e interpretação de mapas em suportes analógicos e digitais, orientadas à identificação de padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais, reforçando uma perspectiva instrumental da cartografia como linguagem para organizar e comunicar informações sobre o território (Minas Gerais, 2025).

A proposta dessa primeira unidade temática acaba caindo em um campo de “neutralidade” de uma ciência neutra, a ideia de que categorias e linguagens da Geografia escolar são meros instrumentos descritivos. Se torna necessário, analisarmos a geografia escolar como prática atravessada por hierarquias de conhecimento e por finalidades institucionais, entendendo estes conceitos e categorias que operaram como dispositivos que organizam uma cosmovisão de mundo e distribuem legitimidade, subordinada a interesses políticos e econômicos. Sem um debate consistente sobre o que se torna visível e o que fica fora do mapa, pode reproduzir o que Lenyra Rique da Silva critica como uma geografia “técnica” que toma o lugar como “muleta” e transforma o ato de localizar em sinônimo de compreender. O desafio é deslocar o mapa de “produto” para “problema”: que redes se mapeiam? que corpos sustentam essas redes? que territórios são sacrificados para produzir circulação? (Silva, 2001).

Na sequência, o documento introduz o eixo “mundo do trabalho”, organizado em três recortes: produção, circulação e consumo de mercadorias; desigualdade social e trabalho; e o papel das redes de transporte e telecomunicações na constituição das redes urbanas. Em um primeiro momento, propõe-se identificar e analisar processos associados ao período

mercantilista (expansões marítimas) e ao surgimento do capitalismo, no Brasil e no mundo, ressaltando impactos na formação territorial brasileira. As orientações pedagógicas indicam o estudo da passagem do mercantilismo ao capitalismo e a análise crítica das desigualdades socioeconômicas inerentes ao modo de produção capitalista.

| <b>Unidade temática</b>   | <b>Habilidade</b>                                                                                                                                                                                    | <b>Objeto de conhecimento</b>                  | <b>Conteúdos relacionados</b>                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Mundo do Trabalho.</b> | (EF07GE05X) Identificar e analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista (expansão ultramarina) e o advento do capitalismo, no Brasil e no mundo. | Produção, circulação e consumo de mercadorias. | Capitalismo comercial e expansão ultramarina. A transição entre mercantilismo e capitalismo e suas influências na formação territorial brasileira.                                                                 |
| <b>Mundo do Trabalho.</b> | (EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.                                                                           | Desigualdade social e o trabalho.              | A produção do espaço no modo de produção capitalista. Balança comercial: importação e exportação. Sociedade de consumo.                                                                                            |
| <b>Mundo do Trabalho.</b> | (EF07GE08X) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro, no campo e na cidade.                 | Desigualdade social e o trabalho.              | Fases e características o processo de industrialização no Brasil. A modernização do espaço urbano (cidade) e rural (campo) brasileiro com o avanço das técnicas e da tecnologia. Urbanização no Brasil e no mundo. |

Tabela 1 – Minas Gerais, 2025, p. 96-97

Contudo, tal abordagem se apresenta com um silenciamento relevante: ao tratar de formação territorial, trabalho e capitalismo, o texto não explicita dimensões históricas decisivas para compreender as dinâmicas socioeconômicas e culturais brasileiras, especialmente aquelas vinculadas à colonialidade, à escravização e às hierarquias raciais que estruturam a produção do espaço. Diante disso, impõe-se o questionamento: como garantir que tais dimensões sejam efetivamente trabalhadas na Geografia escolar mesmo quando não aparecem formalmente nomeadas no currículo prescrito? Uma possibilidade é deslocar o foco da mera “cobertura” de habilidades para a qualificação do trabalho docente, investindo em uma formação ampla, crítica

e consistente dos professores — inicial e continuada — capaz de reconstituir as mediações históricas ausentes no texto curricular e de transformar objetos de conhecimento aparentemente neutros em problemas geográficos socialmente situados. Nessa perspectiva, a formação docente não atua apenas como complemento, mas como condição para que o currículo seja lido criticamente, permitindo que o professor tensione seus silêncios, explicita seus pressupostos e incorpore, na prática pedagógica, conteúdos e abordagens indispensáveis a uma leitura antirracista e historicamente fundamentada do território brasileiro.

O Plano de Curso oscila entre reconhecer a formação territorial como processo histórico-econômico e, ao mesmo tempo, desativar sua inteligibilidade crítica ao evitar nomeações centrais. Quando o 1º bimestre trata da passagem do mercantilismo ao capitalismo e de “influências na formação territorial brasileira”, mas não explicita a colonização e a escravidão como engrenagens estruturantes, tende a produzir uma narrativa de gênese econômica “abstrata”, na qual o capitalismo aparece como evolução de formas de comércio e técnica, e não como resultado histórico de expropriação, coerção do trabalho e produção de hierarquias raciais. Essa interpretação da histórica enfraquece a compreensão do Brasil como formação orientada “para fora”, organizada para a exportação e sustentada por um regime de domínio territorial e laboral que não pode ser separado da violência colonial.

Ainda no “mundo do trabalho”, o plano orienta o estudo das relações entre industrialização, inovação tecnológica e transformações socioeconômicas no campo e nas cidades. Recomenda-se trabalhar paisagens rurais e urbanas para reconhecer mudanças ocorridas nas últimas décadas, bem como abordar a modernização agrícola e suas repercussões no mercado de trabalho rural, associadas à difusão de novas tecnologias. Do mesmo modo, indica-se estudar o processo de industrialização brasileira e as consequências de uma industrialização tardia. Entretanto, quando o documento discute as transformações recentes do trabalho no campo, não sinaliza, como possibilidade de aprofundamento, problemas diretamente vinculados às disputas territoriais e aos efeitos da expansão agroindustrial sobre comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas e outros grupos do campo, historicamente marcados por conflitos fundiários e por formas diversas de expropriação. Mesmo que se alegue uma opção por não enfatizar tais questões nesse primeiro momento, a ausência de sua indicação em “conteúdos relacionados” limita o horizonte crítico do professor, pois restringe a leitura das mudanças rurais à chave da modernização, sem explicitar suas contradições sociais e territoriais.

Como fechamento do eixo “mundo do trabalho” no 1º bimestre, o plano aborda redes de transporte e circulação de mercadorias, propondo analisar a influência e o papel das redes de

transporte e comunicação na configuração do território brasileiro e na produção do espaço sob o modo de produção capitalista. A ênfase recai sobre a articulação entre infraestrutura, fluxos e organização territorial, compondo um quadro interpretativo no qual as redes aparecem como suporte e condição do funcionamento econômico, com potencial para discutir desigualdades de acessibilidade, centralidades e periferizações, ainda que isso dependa do tratamento didático escolhido.

Em diálogo com a ideia de “ciclos espaciais de acumulação” (Moreira, 2018) permitem qualificar esse ponto: ao abordar “mundo do trabalho”, industrialização, inovação tecnológica e redes de circulação, o Plano oferece muitos elementos para ler o território como produto de reconfigurações sucessivas da acumulação (infraestrutura, urbanização, modernização agrícola, articulação em redes). Contudo, a narrativa aparece frequentemente como se esses ciclos fossem apenas mudanças técnico-produtivas e funcionais, sem explicitar as contradições que os fazem avançar: concentração fundiária, expulsões, precarização, reestruturação produtiva e reordenamentos espaciais que produzem periferias e “zonas de sacrifício”. É aí que a ausência de temas como disputa pela terra envolvendo agroindústria e comunidades tradicionais, no 1º bimestre, não é um detalhe: ela reduz a leitura do campo à modernização e ao mercado, quando o essencial, do ponto de vista crítico, é o conflito territorial como expressão concreta do ciclo de acumulação.

Por fim, ainda no 1º bimestre, surge o eixo “conexões e escalas”, voltado à análise de fluxos econômicos e populacionais na formação territorial brasileira e à compreensão de conflitos e tensões históricas e contemporâneas, mobilizando categorias como povo, nação, Estado, fronteiras, atividades econômicas e movimentos migratórios internos e externos. As orientações pedagógicas indicam a necessidade de apresentar atividades econômicas associadas à interiorização do território em diferentes tempos históricos e, nesse ponto, o documento explicita a mão de obra escravizada indígena e africana, além de mencionar a atuação dos bandeirantes, estimulando questionamentos sobre a construção de “heróis nacionais”. Também sinaliza a importância de discutir distribuição de terras no Brasil, com referência à concentração fundiária, grilagem, especulação imobiliária e conflitos atuais, abrindo um campo fértil para problematizar a territorialização da desigualdade e as disputas políticas pelo controle da terra.

No 2º bimestre (Minas Gerais, 2025), os conteúdos retomam “formas de representação e pensamento espacial”, ampliando o repertório para além da cartografia, ao enfatizar a elaboração e interpretação de gráficos de barras, de setores e histogramas com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras. Em “o sujeito e seu lugar no mundo”, prevê-se abordar aspectos da formação territorial brasileira, com destaque para processos migratórios,

diversidade étnico-cultural e diferenças nas paisagens e regiões. Como “conteúdos relacionados”, o plano menciona as regiões definidas pelo IBGE e outras regionalizações que considerem características históricas, geográficas, socioeconômicas e culturais, o que permite articular escalas e critérios distintos de recorte regional.

As orientações pedagógicas desse eixo propõem apresentar a formação territorial brasileira por meio de mapas temáticos, relacionando população, desigualdade social, desigualdades econômicas e de gênero e o trabalho. Ao elencar tópicos para discutir o território, o documento destaca fluxos econômicos e movimentos migratórios, incluindo a formulação “movimentos migratórios internos, externos, voluntários e forçados” e a enumeração de motivos como sobrevivência, catástrofes naturais, guerras, epidemias e melhores condições de vida (Minas Gerais, 2025). É justamente aqui que se evidencia uma ambiguidade analítica relevante: o que o Estado entende por “migrações forçadas” no contexto da formação territorial brasileira?

Apresentar com base em mapas temáticos do Brasil as ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil. Expor as características da população brasileira, a desigualdade social, econômica, de gênero e o trabalho. Formação do território brasileiro: fluxos econômicos; movimentos migratórios internos, externos, voluntários e forçados. Movimentos migratórios são os principais motivos: sobrevivência, catástrofes naturais, guerras, epidemias, melhores condições de vida (Minas Gerais, 2025, p. 98).

Aqui se encontram silenciamentos estruturantes: ao nomear “migrações forçadas” sem explicitar a escravidão, o documento abre uma zona de ambiguidade que pode converter sequestro, tráfico e cativo em “modalidade migratória”. Essa operação é precisamente aquilo que Mbembe descreve como fabricação de simulacros: a raça e o Negro como figuras que emergem quando se escolhe não ver, não compreender, não querer compreender — e isso tem efeitos curriculares diretos, pois a linguagem define o horizonte do discutível (Mbembe, 2018). A crítica de Césaire ajuda a nomear o problema com rigor: o colonialismo funciona por violência e por imposição institucional; quando se substitui “escravidão” por termos neutros, o que se perde é a inteligibilidade do regime colonial como totalidade histórica. A consequência pedagógica é uma formação territorial narrada por “fluxos” e “movimentos” sem o núcleo da coerção — e, portanto, sem a chave para compreender por que raça e trabalho se articulam no Brasil como estrutura espacial de desigualdade. (Césaire, 1978).

Assim, se o racismo opera como regularidade institucional que organiza a distribuição desigual de direitos, recursos e reconhecimentos, então o currículo também participa dessa estrutura: ele decide quando a raça entra como tema e em que registro entra (como história, como “diversidade”, como problema social, como conflito, como cidadania). Ao deslocar a

escravidão para fórmulas como “migração forçada”, o Plano não apenas suaviza um evento histórico; ele reorganiza como se entende o presente. A escravidão deixa de ser lida como regime estruturante de trabalho, propriedade e Estado e passa a soar como uma modalidade de deslocamento populacional. Essa operação vocabular tem efeitos: enfraquece a conexão entre raça e trabalho, dilui responsabilidades históricas, e abre espaço para interpretações culturalistas que não enfrentam o caráter estrutural do racismo.

Em “conexões e escalas”, o documento propõe discutir a distribuição territorial da população brasileira levando em conta a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), além de trabalhar conceitos básicos de população e dados censitários. As orientações pedagógicas sugerem discutir a chegada de imigrantes e, ao mencionar “imigrantes africanos”, recomendam apresentar regiões de origem e atividades econômicas realizadas no continente africano, bem como comparar a distribuição desses grupos no território com aspectos de renda, sexo e idade.

Apresentar a distribuição da população brasileira pelo território. Discutir a chegada de imigrantes (forçados e voluntários) no Brasil e os contextos de sua vinda, de quais locais do globo vieram, sob quais condições, para exercer quais funções. Com relação aos imigrantes africanos, apresentar as regiões da África de onde originaram, e quais atividades econômicas desempenhavam no continente, além dos seus conhecimentos acerca de assuntos variados. Explicar a distribuição dos imigrantes pelo território de acordo com a sua nacionalidade realizando um paralelo com os aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras (Minas Gerais, 2025, p. 99).

Apesar do potencial didático de complexificar a leitura demográfica, reaparece o mesmo problema: ao tratar populações africanas como “imigrantes” o texto corre o risco de reforçar uma narrativa de diversidade harmoniosa, como se todas as presenças étnicas no Brasil resultassem de fluxos equivalentes. Essa formulação pode, portanto, alimentar uma interpretação de “democracia racial” ao obscurecer a assimetria histórica e a violência colonial que produziram as hierarquias raciais e a desumanização, deslocando o debate da coerção para a mera composição “diversa” da população.

(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. (Minas Gerais, 2025, p. 99).

Se a “diversidade étnico-cultural” aparece como listagem (indígena, africana, europeia, asiática), mas o colonialismo é atenuado, forma-se uma estética da diversidade com baixa historicidade. O que se apaga é o fato de que a raça, para Mbembe, não é um atributo cultural entre outros, mas um operador que produz catástrofes, devastações e crimes ao reduzir o vivo à aparência e atribuir à cor um estatuto de ficção biológica. (Mbembe, 2018).

O último eixo do 2º bimestre, “o sujeito e seu lugar no mundo”, propõe avaliar ideias e estereótipos sobre paisagens e sobre a formação territorial brasileira com exemplos dos meios de comunicação. As orientações indicam discutir as proporções continentais do território e a diversidade de paisagens, bem como analisar como estereótipos são reforçados ou tensionados pela mídia. Trata-se de uma abertura importante para problematizar representações espaciais naturalizadas, desde que o professor conecte tais imagens às relações de poder que as produzem e às disputas por reconhecimento e legitimidade do conhecimento.

No 3º bimestre (Minas Gerais, 2025), a unidade temática “natureza, ambientes e qualidade de vida” é apresentada em três momentos. O primeiro aborda os domínios morfoclimáticos brasileiros, enfatizando especialmente aqueles presentes em Minas Gerais, com habilidade voltada a identificar e caracterizar componentes físico-naturais (clima, solo, vegetação, fauna, flora e relevo) e relacioná-los à biodiversidade e às formas de uso e conservação. O segundo momento trata da identificação e comparação de unidades de conservação no município e em outras regiões do país, articulando-as ao Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), com referência ao avanço urbano, industrial e agropecuário, e sugerindo pesquisas, uso de imagens de satélite e trabalhos de campo. O terceiro momento relaciona unidades de conservação, sítios arqueológicos e preservação de memória e identidade, com ênfase no patrimônio natural e cultural mineiro, recomendando abordagens interdisciplinares e visitas guiadas.

O Plano prevê o estudo dos domínios morfoclimáticos com ênfase em componentes físico-naturais (clima, solo, vegetação, fauna, relevo) e indica como orientação apresentar critérios de classificação, biodiversidade, características e localização, valorizando o reconhecimento do ambiente regional, especialmente em Minas Gerais. (Minas Gerais, 2025). Em si, isso pode fortalecer repertórios básicos de leitura do meio físico, mas também pode cristalizar a natureza como um conjunto de atributos “dados”, separados das relações de apropriação e dos usos sociais que definem o destino concreto desses domínios.

A crítica de Lenyra Rique da Silva nos ajuda a nomear as questões epistemológicas que estão em jogo: quando a natureza é tomada como “externa ao homem” e sua espacialidade como evidência imediata, o pensamento tende a permanecer preso a análises instantâneas, que confundem paisagem com permanência e tratam a espacialidade como algo “natural”, quando ela é atravessada por decisões históricas e classistas. (Silva, 2001). Ou seja, isso significa que a simples listagem de domínios e a descrição de componentes podem reforçar um imaginário de neutralidade ambiental, no qual conflitos, expulsões e violência aparecem como “temas paralelos”, e não como parte da produção do espaço.

Mesmo reconhecendo o valor pedagógico da leitura físico-ambiental e da aproximação com unidades de conservação e patrimônio, observa-se, nesse eixo, uma tendência a tratar a natureza como se fosse um domínio sem conflito, isto é, com baixa explicitação das contradições socioespaciais. Se a natureza, para Lenyra Rique da Silva, não pode ser pensada fora da propriedade e das relações sociais, então a própria política de conservação precisa ser interrogada pelas mediações da terra como mercadoria, pela distribuição desigual do poder e pelo modo como a proteção ambiental pode tanto garantir direitos quanto produzir novas modalidades de controle territorial.

Esse ponto se torna mais evidente quando o Plano menciona, entre os conteúdos relacionados ao Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), as formas de apropriação dos biomas com o avanço urbano-industrial-agropecuário, as finalidades de parques e reservas extrativistas e as interações entre populações locais e áreas protegidas. (Minas Gerais, 2025). O texto abre uma porta para trabalhar contradições, mas não obriga a fazê-lo. É aqui que a teoria deve funcionar como eixo de leitura: em vez de tomar “avanço urbano-industrial-agropecuário” como expressão neutra, a aula pode explicitar quais interesses se territorializam, como se organiza a captura de recursos e como a preservação pode se tornar arena de disputa entre classes, Estado e comunidades.

No terceiro momento, o Plano propõe relacionar unidades de conservação e sítios arqueológicos à preservação da memória e identidade de um povo, com foco no patrimônio natural e cultural mineiro, sugerindo visitas guiadas e interdisciplinaridade. (Minas Gerais, 2025). Essa orientação é relevante, mas pode incorrer num tratamento patrimonializante que transforma memória em “bem cultural” descolado da história do conflito. Com Silva, a questão passa a ser: que memória é preservada, sob quais relações de poder e com que efeitos sobre a vida concreta dos sujeitos. Se o espaço é historicamente produzido, então patrimônio não é apenas herança, mas também seleção, silenciamento e disputa.

A autora oferece um princípio decisivo para sustentar essa inflexão: o espaço geográfico não é um dado natural, mas “chão dos homens” historicamente produzido, constituído por totalidades que se interpenetram e se espacializam justamente por sua não-espacialidade (Silva, 2001). Traduzido para o 7º ano, isso permite tratar domínios morfoclimáticos, unidades de conservação e sítios arqueológicos como recortes didáticos que só ganham explicação quando reconectados aos circuitos de produção, às políticas de Estado e às formas de apropriação do território.

Ainda em “Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida”, Silva fornece um vocabulário para reintroduzir o trabalho no interior do debate ambiental. No capítulo em que discute a

natureza contraditória do espaço geográfico, ela vincula a produção e reprodução do espaço ao trabalho humano, destacando a coisificação do trabalhador para o sistema e a luta por plenitude de vida dentro e fora da atividade produtiva. (Silva, 2001). Isso recoloca a questão ambiental como questão social: degradação, conservação e biodiversidade deixam de ser “temas da natureza” e passam a ser expressões de relações entre classes, propriedade e regimes de exploração.

Após essa sequência, o 3º bimestre inclui “conexões e escalas”, reconhecendo territorialidades de povos indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais como direitos legalmente assegurados, articulando formação territorial e garantias jurídicas. As orientações incentivam pesquisa sobre culturas, distribuição territorial, história, condições de vida, lutas e resistências, além do uso de notícias sobre conflitos recentes e históricos na perspectiva dos direitos humanos e da Constituição de 1988 (Minas Gerais, 2025). Diferentemente do bloco anterior, aqui o Plano explicita o conflito como possibilidade pedagógica.

Mesmo assim, reconhecer territorialidades pode se reduzir a um inventário jurídico-cultural se não se explicita a base material que torna o direito permanentemente contestado. Silva demonstra que a terra, no Brasil, é atravessada por uma disputa estrutural entre dominados que reivindicam a terra como bem da natureza e dominadores que exigem sua permanência como mercadoria, o que se conecta diretamente à função social capitalista da terra como exploração e trabalho alienado. (Silva, 2001). Logo, a passagem do Plano pela legalidade só se torna crítica se o direito for lido como mediação de uma luta cujo núcleo é a propriedade e a renda da terra, e não apenas como “garantia formal”.

Essa chave também permite evitar a interpretação de que os conflitos contemporâneos são “desvios” de um modelo ideal de ordenamento territorial. Para Silva, a contradição não é acidente, ela é constitutiva da produção do espaço. Por isso, as territorialidades tradicionais não devem ser apresentadas apenas como diversidade cultural ou como “grupos sociais” em mosaico, mas como formas de existência e resistência que enfrentam processos sistemáticos de expropriação, reordenamento fundiário e violência institucional.

Em seguida, o Plano de Curso retorna o “mundo do trabalho”, agora vinculando produção, circulação e consumo de mercadorias a impactos ambientais, sociais e econômicos e às relações de trabalho formais e informais. O documento orienta analisar, com notícias e dados recentes, impactos sobre territórios tradicionais e relacionar legislação ambiental e órgãos de fiscalização, sugerindo investigações de casos reais (como conflitos em terras indígenas) e reflexões sobre consumismo, recursos renováveis e não renováveis, lixo e direitos

socioambientais. Silva, oferece exatamente o conceito operacional para interpretar esse processo ao discutir, a não-espacialidade do espaço geográfico: a rotação do capital pode iniciar-se numa totalidade e encerrar-se em outra muito distante, inclusive em outro país, o que torna o espaço heterogêneo, descontínuo e sobreposto. (Silva, 2001). Assim, ao trabalhar “produção, circulação e consumo”, o ensino pode evidenciar que os impactos socioambientais em territórios tradicionais não derivam apenas de decisões locais, mas de circuitos que conectam logística, finanças, políticas públicas, mercado externo e reordenamentos internos do território.

No 4º bimestre (Minas Gerais, 2025), o Plano de Curso organiza-se em torno de “conexões e escalas”, “mundo do trabalho” e “formas de representação e pensamento espacial”, com foco na identidade cultural mineira, nos povos e comunidades tradicionais e na leitura e produção de representações gráficas de dados socioeconômicos do território brasileiro. A primeira parte de “conexões e escalas” orienta reconhecer características socioespaciais e identitárias de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta e outras comunidades, com atenção às existentes em Minas Gerais, articulando mapas e imagens, entrevistas e reportagens, e discutindo impactos da urbanização e de políticas públicas, preservação identitária, sustentabilidade, lutas, resistências e contribuições culturais e científicas. Em um segundo momento, propõe-se descrever e localizar aspectos do regionalismo mineiro e analisar características naturais, socioeconômicas e culturais do estado, destacando influências da colonização portuguesa, de povos indígenas, de povos africanos e de imigrantes europeus na conformação de paisagens e hábitos, com recomendação de partir da realidade local e valorizar tradições e identidade cultural.

Entretanto, quando o documento formula que “a cultura mineira é extremamente rica e diversificada” por refletir influências do colonizador português, de povos indígenas, de povos africanos “trazidos como escravizados” e de imigrantes europeus (Minas Gerais, 2025), a redação tende a estetizar a diversidade, apresentando-a como síntese positiva e celebratória. Essa composição, se não for tensionada, pode normalizar a colonização como “influência cultural”, reduzindo o debate sobre violência, epistemicídio e racismo a uma narrativa de contribuição cultural equilibrada. Para uma leitura crítica, é decisivo recolocar o conflito no centro: não se trata apenas de reconhecer “riqueza” cultural, mas de explicitar por que determinadas populações precisaram resistir e quais processos históricos produziram desigualdades e hierarquias racializadas que ainda estruturam o território.

A cultura mineira é extremamente rica e diversificada, refletindo influências do colonizador português, dos povos indígenas originários do território, dos povos africanos trazidos como escravizados e dos imigrantes europeus. Essas contribuições estão presentes no artesanato, nas manifestações populares, na culinária, na arte, na arquitetura, na língua, nas crenças e em diversos outros aspectos da vida cotidiana. (Minas Gerais, 2025, p. 102)

É justamente aqui que Aimé Césaire oferece uma chave de leitura mais dura para ler currículos. Ao argumentar que ninguém coloniza “inocentemente” e que a colonização opera como prática fundada no desprezo e na desumanização, dessa forma a imagem da colonização como mera camada cultural que “enriquece” um repertório de tradições é um erro epistemológico. Em seu argumento, a colonização tende a produzir coisificação do outro e, ao mesmo tempo, corromper a própria civilização que a justifica, pois naturaliza o desprezo, a violência e a expropriação como meios legítimos (Césaire, 1978). Quando o Plano descreve a cultura mineira pela linguagem das influências, ele cria as condições para que o estudante reconheça “contribuições” sem necessariamente compreender por que essas populações foram forçadas a resistir e como a violência estruturou as relações sociais e territoriais que permanecem.

Nesse ponto, Mbembe ajuda a aprofundar o problema do léxico. Para ele, a modernidade produziu a raça como um dispositivo que reduz o vivo à aparência e legitima hierarquias, criando categorias de humanidade diferencialmente distribuídas (Mbembe, 2018). Assim, uma narrativa que celebra diversidade enquanto soma de “matrizes” pode obscurecer a dimensão política do racial: a questão não é apenas “quem contribuiu” para a cultura, mas como certos grupos foram historicamente posicionados como mão de obra descartável, como corpos governáveis, e como isso se territorializa em desigualdades persistentes. Mesmo quando o texto menciona “africanos trazidos como escravizados”, a moldura da “riqueza cultural” pode operar como pacificação interpretativa, dissolvendo o eixo da violência numa estética de patrimônio.

A contribuição de Silva permite localizar com precisão o que se perde quando a cultura é ensinada como repertório descolado de relações sociais. Ao criticar uma geografia que se realiza na “falsa síntese da aparência” - isto é, que toma paisagem e região como evidências imediatas - Lenyra desloca o foco para o espaço como realidade histórica, produzida por trabalho, poder e contradição (Silva, 2001). Aplicado ao 4º bimestre, isso significa que “mineiridade” e regionalismo não deveriam ser apenas objetos de localização e descrição cultural, eles podem e devem ser tratados como formas de produção simbólica do território: que interesses definem o que conta como patrimônio? quem é incluído como “tradição” e quem é reduzido a nota de rodapé? quais conflitos são convertidos em estética?

É nessa direção que o segundo item de Conexões e Escalas (a habilidade de reconhecer características socioespaciais e identitárias de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta e demais grupos) abre uma possibilidade mais crítica. O Plano recomenda trabalhar mapas e imagens para ilustrar modos de vida, propor investigações com reportagens e entrevistas, discutir impactos da urbanização e políticas públicas e, explicitamente, estudar lutas, reivindicações, resistências e contribuições culturais e científicas (Minas Gerais, 2025). Aqui, o currículo se aproxima de uma leitura territorial mais concreta: não apenas “diversidade”, mas sujeitos coletivos, usos do espaço e pressões estruturais.

Barbosa, nesta questão, nos ajuda a pensar criticamente a tendência da Geografia escolar de operar com categorias e conteúdos que ignoram a realidade, produzindo uma “vida mecânica do cotidiano” e espaços sem interesse crítico. Ensinar Geografia não pode ser a repetição de conceitos que organizam uma cosmovisão subordinada a instituições políticas e econômicas (Barbosa, 2020). Ao trazer essa crítica para o 4º bimestre, o contraste é direto: quando “mineiridade” vira inventário de tradições, há um risco de a cultura servir como adesivo identitário. Quando comunidades tradicionais entram com lutas e impactos de políticas públicas, o conteúdo ganha densidade política e aproxima a disciplina do real.

O terceiro eixo do 4º bimestre aborda a inserção dos estudantes na sociedade digital, com a habilidade de identificar e discutir o papel das redes virtuais na vida dos adolescentes e analisar a exclusão digital, incluindo temas como *bullying*, *cyberbullying*, *fake news* e estereótipos regionais difundidos nas redes sociais. Essa proposta pode contribuir para articular transformações tecnológicas e desigualdades socioespaciais, desde que o debate não se restrinja a comportamentos individuais, mas conecte circulação de informação, poder e produção de estigmas territoriais. Por fim, o quarto eixo concentra-se no desenvolvimento de competências de leitura e representação gráfica, com a habilidade de elaborar e interpretar gráficos a partir de dados socioeconômicos das regiões brasileiras (Minas Gerais, 2025). O documento recomenda analisar esses indicadores à luz de processos históricos que configuraram desigualdades regionais e propõe a desconstrução de estereótipos e preconceitos sobre as regiões do país, incentivando comparação de gráficos e leitura crítica de indicadores, com produção ativa pelos estudantes.

A análise do Plano de Curso 2025 permite afirmar que o documento não deve ser tratado como peça meramente técnica de organização didática, mas como uma mediação concreta pela qual se governa o currículo no cotidiano da escola. Se o CRMG opera no plano das diretrizes e competências gerais, o Plano de Curso torna essas diretrizes imediatamente executáveis, definindo ritmos, prioridades, sequências e expectativas de entrega. É justamente nessa

passagem do enunciado curricular para a prescrição cotidiana que se tornam mais visíveis as escolhas políticas e pedagógicas que, muitas vezes, permanecem encobertas quando se lê apenas o texto curricular em sua escala mais ampla.

Quando o Plano se estrutura como roteiro de cobertura e cumprimento bimestral, ele tende a reconfigurar o que passa a contar como “qualidade” do trabalho docente. A qualidade deixa de ser apenas a capacidade de produzir leitura crítica do mundo, articulando conceitos, totalidade e contradição, e passa a ser também a capacidade de aderir a um itinerário previamente estabelecido, com rastreabilidade e previsibilidade. Desse modo, o documento não apenas orienta, mas disciplina: ele organiza o tempo pedagógico, antecipa formas de abordagem e estreita o campo do possível, favorecendo práticas de ensino mais facilmente monitoráveis e comparáveis.

É nesse ponto que a contribuição de Lenyra Rique da Silva oferece um critério decisivo de leitura. Se o espaço geográfico é produzido historicamente e constitui-se como realidade contraditória, a padronização curricular, quando convertida em sequência operacional, corre o risco de neutralizar o conflito espacial, transformando contradições sociais e territoriais em tópicos tratáveis por procedimentos. A desigualdade territorial, os conflitos socioambientais, as assimetrias regionais e as hierarquias raciais podem até aparecer como conteúdos, mas tendem a ser deslocados do lugar de princípio explicativo para o lugar de “tema”, isto é, algo que se aborda sem necessariamente tensionar as relações estruturais que o produzem. O efeito é a naturalização de um espaço administrável, em que a complexidade histórica do território é frequentemente domesticada para caber na linearidade do planejamento.

Em diálogo com Barbosa (2020), essa domesticação tem implicações diretas para a Geografia escolar. A forma de organização do Plano pode reforçar um ensino que privilegia o registro, a identificação e a enumeração de informações, reduzindo a potência interpretativa da disciplina e aproximando-a de uma prática descritiva e estatística. Nessa moldura, a aprendizagem tende a ser confundida com cobertura de itens e cumprimento de habilidades, enquanto a construção de explicações, a problematização das narrativas dominantes e o enfrentamento da colonialidade do saber aparecem como dimensões secundarizadas, dependentes da iniciativa individual do professor, e não como exigência sistemática do próprio documento.

Por isso, o Plano de Curso 2025 precisa ser lido como expressão de uma disputa de projeto de educação e, simultaneamente, de projeto de espaço. Não se trata apenas de como ensinar determinados conteúdos, mas de quais leituras do território mineiro são consideradas legítimas, quais conflitos são tematizados sem serem explicados e quais silenciamentos se

reproduzem quando a linguagem gerencial se sobrepõe às mediações históricas. A operacionalização do currículo, longe de ser neutra, seleciona ênfases e regula possibilidades, produzindo um tipo específico de Geografia escolar e, com ela, um tipo específico de relação entre escola, território e mundo social.

Assim, esta seção encerra-se sustentando que a transição do CRMG ao Plano de Curso 2025 torna visível o deslocamento do currículo como orientação para o currículo como comando, e que esse deslocamento incide sobre o conteúdo, sobre a forma de ensinar e sobre a autonomia docente. Ao evidenciar tensões entre padronização e contradição espacial, entre descrição e interpretação crítica, e entre gestão por desempenho e formação crítica, a análise documental mostra que o Plano de Curso 2025 materializa, no chão da escola, uma política curricular que reorganiza o trabalho pedagógico e disputa sentidos de conhecimento geográfico.

## 5. CONCLUSÃO

As Considerações Finais retomam o percurso desta dissertação, cujo objetivo geral foi investigar de que modo as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, compreendidas como conquistas político-pedagógicas e como disputa curricular, são traduzidas em diretrizes e prescrições para o ensino de Geografia, com atenção ao 7º ano e ao modo como tais diretrizes se materializam no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e no Plano de Curso 2025.

O problema central que orientou o trabalho pode ser sintetizado na seguinte questão: quando a educação para as relações étnico-raciais é convertida em norma e, depois, em currículo prescrito, que sentidos de implementação se estabilizam e quais limites passam a operar na abordagem da formação territorial brasileira, do mundo do trabalho e das territorialidades negras e indígenas no ensino de Geografia?

No plano teórico, a pesquisa sustentou que a formação histórico, econômica, espacial e social do Brasil não pode ser lida como sequência neutra de processos desconectados, mas como resultado de uma racionalidade de colonização que articula exploração econômica, ordenamento territorial e produção de hierarquias sociais. A categoria de “sentido da colonização” (Caio Prado Jr., 2011) e a leitura dos “ciclos espaciais de acumulação” (Ruy Moreira, 2018) permitiram situar a formação territorial como movimento histórico de expropriação e reorganização do espaço em função de interesses externos e de classes dominantes internas, com efeitos persistentes na estrutura agrária, na urbanização e na desigualdade socioespacial.

Em continuidade, a noção de racismo estrutural (Silvio Almeida, 2019) ofereceu o eixo para compreender que a racialização não é acidente cultural nem resíduo do passado, mas mecanismo de reprodução institucional que organiza a distribuição de direitos, recursos e reconhecimentos. No mesmo horizonte, Césaire (1978) e Mbembe (2018) contribuíram para explicitar a dimensão ontológica e epistemológica do colonialismo: a desumanização não é apenas violência física, mas regime de nomeação que define quem é sujeito, quem é objeto e quais saberes podem ser reconhecidos como universais.

Esse enquadramento levou a uma implicação decisiva para a Geografia escolar: o currículo é território em disputa. Ele não apenas seleciona conteúdos, ele define modos de ver, de nomear e de explicar o mundo, produzindo enquadramentos que podem tanto denunciar a colonialidade do poder quanto administrá-la por linguagens neutras e por abordagens que deslocam a violência histórica para a zona do indizível ou do eufemismo.

Metodologicamente, a dissertação se apoiou em abordagem qualitativa e em análise documental, orientada pelos procedimentos de leitura e documentação propostos por Antônio Joaquim Severino, com atenção simultânea aos enunciados explícitos e aos sentidos implícitos que emergem por omissão, contradição, seleção vocabular e formas de organização do texto curricular. Esse método foi decisivo para evitar uma leitura meramente confirmatória (ver se a lei aparece ou não aparece) e, em vez disso, examinar como a lei é traduzida em gramáticas curriculares específicas.

No que se refere aos principais achados, a análise do CRMG mostrou que o documento opera como matriz “macro” de orientação, organizada por competências, unidades temáticas e habilidades, com forte centralidade no pensamento espacial, no raciocínio geográfico e na cartografia como linguagem. Há, nesse nível, aberturas normativas relevantes para discutir diversidade étnico-cultural, territorialidades, direitos e conflitos, inclusive com menções institucionais às leis.

Entretanto, a pesquisa evidenciou que essa abertura pode se apresentar sob a forma de “cumprimento por dispersão”: em vez de consolidar um eixo orgânico e inequívoco de enfrentamento ao racismo no componente Geografia, as referências podem ficar distribuídas em diferentes habilidades, dependendo da mediação docente para ganhar densidade histórica e política. O risco, nesse arranjo, é que a abordagem étnico-racial se converta em repertório descritivo, tratada como “característica” ou “diversidade”, sem exigir a explicitação dos mecanismos de expropriação, violência e resistência que constituem a formação territorial.

A transição do CRMG para o Plano de Curso 2025 intensificou esse diagnóstico, porque o Plano atua como operacionalização imediata do currículo no chão do planejamento escolar. Ao sequenciar o ano por bimestres e orientar práticas e objetos, o Plano não apenas organiza, ele disciplina o tempo pedagógico, prioriza conteúdos e induz modos de abordagem, o que, na prática, redefine o que tende a ser “ensinável” e “avaliável” no cotidiano da escola.

Uma análise sensível foi a tendência à tecnificação inicial de determinados eixos (especialmente representação e cartografia) quando a linguagem técnica não é acompanhada de problematização crítica sobre o que a representação torna visível e invisível. Nesses casos, a cartografia corre o risco de operar como neutralização, um domínio procedimental que não é mobilizado para interrogar o poder, a desigualdade e os conflitos que atravessam os territórios representados.

Na mesma direção, a análise do “mundo do trabalho” evidenciou que há potencial explicativo para discutir acumulação, circulação, redes e desigualdades, mas esse potencial pode ser enfraquecido por posições políticas e pedagógicas que tem intencionalidades muito

claras, que evitam nomear processos estruturantes. Quando a formação territorial e a dinâmica do trabalho aparecem sem a nomeação direta da escravidão e de suas continuidades, abre-se espaço para problemas conceituais do tipo “migração forçada”, que preservam o enunciado de violência em abstrato, mas retiram o seu operador histórico-político central.

Esse ponto é decisivo para o argumento da dissertação: as leis antirracistas não exigem apenas “inserção” de temas, elas exigem uma reorientação do regime de explicação. No campo da Geografia, isso significa reconhecer que as categorias (território, região, paisagem, redes, escalas) podem ser mobilizadas para desvelar a colonialismo e o racismo estrutural, ou, ao contrário, para oferecer uma descrição ordenada do mundo social sem conflitos nomeáveis.

Assim, a pesquisa conclui que a materialização das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no currículo mineiro oscila entre aberturas normativas e mecanismos de domesticação curricular. A domesticação não precisa aparecer como negação explícita, ela opera por fragmentação, por deslocamentos semânticos, por ritmos bimestrais que comprimem processos complexos e por uma forma de prescrição que tende a tornar o conflito “administrável”, reduzindo-o a tópico.

Quanto aos desafios de implementação no ensino de Geografia, a dissertação destaca três dimensões articuladas. Primeiro, a dimensão epistemológica: enfrentar o eurocentrismo e a narrativa única da formação territorial requer reposicionar povos indígenas, comunidades quilombolas e populações negras como sujeitos históricos e territoriais, e não como anexos culturais. Segundo, a dimensão política: o currículo é política pública e, portanto, responde a disputas e racionalidades de governo que podem privilegiar padronização, desempenho e monitoramento em detrimento de processos formativos críticos. Terceiro, a dimensão pedagógica: sem condições de formação continuada, materiais didáticos coerentes e tempo escolar efetivo para investigação e debate, a lei tende a ser aplicada como “evento” ou “atividade”, e não como eixo estruturante.

As limitações desta pesquisa decorrem principalmente do recorte metodológico. A dissertação concentrou-se na análise documental (CRMG e Plano de Curso 2025) e, portanto, descreve com maior precisão o plano prescritivo do currículo, sem esgotar a investigação sobre a prática docente concreta, as mediações escolares e as contextualizações realizadas em sala de aula. Também não foi objetivo mapear comparativamente todas as escolas ou produzir generalizações estatísticas sobre implementação.

Em termos de contribuição, a dissertação sustenta que a efetividade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, no ensino de Geografia, não pode ser aferida pela presença ocasional de termos ou pela simples previsão de habilidades. Ela precisa ser analisada como disputa de linguagem, de causalidade histórica e de regime de visibilidade do conflito: onde a escravidão

é nomeada, onde é substituída por eufemismos; onde as territorialidades são reconhecidas como direitos em luta, onde viram “diversidade” despolitizada; e onde a formação territorial é explicada como processo de expropriação racializada, e não como narrativa linear de “ocupação” e “desenvolvimento”.

Por fim, reafirma-se que a Geografia escolar, por operar com categorias capazes de articular espaço, poder, trabalho e desigualdade, ocupa posição estratégica na implementação das leis antirracistas. O desafio não é apenas cumprir uma obrigação legal, mas sustentar, no currículo e no planejamento, uma leitura crítica da totalidade socioespacial brasileira, capaz de enfrentar silenciamentos e reconhecer a centralidade das lutas negras e indígenas na produção histórica do território.

## 6. REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA MINAS. **Governador eleito Romeu Zema é empossado na Assembleia Legislativa e dá início à gestão do novo Governo de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 1 jan. 2019. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governador-eleito-romeu-zema-e-empossado-na-assembleia-legislativa-e-da-inicio-a-gestao-do-novo-governo-de-minas-gerais>. Acesso em: 19 jan. 2026.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites, século XIX**. São Paulo: Annablume, 2004.
- BARBOSA, Túlio A. **A miséria da Geografia escolar brasileira e a resposta anticolonialista**. Ciência Geográfica, Bauru, v. 24, n. 1, p. 114–120, 2020.
- BRASIL. [Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003.
- BRASIL. [Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008]. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 mar. 2008.
- BRASIL. [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.
- BRASIL. [Ministério da Educação]. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 19 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Noémia de Sousa. Lisboa: Sá da Costa, 1978.
- CIEB. **Conheça Julia Sant’Anna: nova diretora-presidente do CIEB**. São Paulo, 2 fev. 2023. Disponível em: <https://cieb.net.br/conheca-julia-santanna-nova-diretora-presidente-do-cieb/>. Acesso em: 19 jan. 2026.

DELFINO, Antonia Ieda. **O espaço – representação, investigação e contextualização**: uma análise dos PCNs de Geografia do ensino médio. 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

ITATIAIA. **Governo de Minas oficializa exoneração da secretária de Educação após quase 4 anos**. Belo Horizonte, 6 ago. 2022. Disponível em: <https://www.itatiaia.com.br/politica/2022/08/06/governo-oficializa-exoneracao-de-secretaria-de-educacao-apos-quase-4-anos>. Acesso em: 19 jan. 2026.

LOSURDO, Domenico. **Liberalismo**: entre civilização e barbárie. São Paulo: Boitempo, 2006.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais [...]. Belo Horizonte: CEE/MG, 2019. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/16-2019/12404-resolucao-470>. Acesso em: 19 jan. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.

MORAIS, Marcelo de Almeida. **Por um ensino de Geografia antirracista**: as possibilidades da Lei 10.639/03 no combate ao racismo religioso no município do Rio de Janeiro. Revista Giramundo, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 33–43, 2012. DOI: <https://doi.org/10.33025/grgcp2.v8i15.3473>

MOREIRA, Ruy. **Mudar para manter exatamente igual**: os ciclos espaciais de acumulação: o espaço total: formação do espaço agrário. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

PELEGRINI, Mayara Duarte; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. A radicalização da agenda neoliberal e suas repercussões na organização do trabalho pedagógico [...]. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 13., 2022, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2022. p. 1-5.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz; VALENTE, Lúcia de Fátima; FREITAS, Vanyne Aparecida Franco. **A reforma empresarial em Minas Gerais**: rumo à privatização da educação pública. Educação, Escola & Sociedade, Montes Claros, v. 15, n. 17, p. 1–18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.46551/ees.v15n17a05>

PINHEIRO, Isadora. **A Geografia na BNCC: percursos e perspectivas**. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Laís Alice Oliveira; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. O modus operandi neoliberal no contexto da política de gestão educacional mineira sob o governo de Romeu Zema (2019-2022). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2023, [s.l.]. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. p. 518–542.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639**. Terra Livre, São Paulo, v. 1, n. 34, p. 141-160, 2010.

SILVA, Lenyra Rique da. **A natureza contraditória do espaço geográfico**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

TEIXEIRA, Iancey de Lacerda. **Compreensão e mobilização de conhecimentos por professores de Geografia frente à mudança curricular**. 2024. 108 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

VEIGA, Robson Antônio dos Reis. **Planos de educação e qualidade: dimensões das políticas públicas no Brasil**. 2022. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.