

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

CENTRO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS SOBRE CULTURA E COMUNICAÇÃO

VINÍCIUS ARCHANJO FERRAZ

**A Geografia e a Lei 10.639/03 – um caminho para a construção de
novos currículos**

São Paulo

2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

CENTRO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS SOBRE CULTURA E COMUNICAÇÃO

A Geografia e a Lei 10.639/03 – um caminho para a construção de novos currículos

Vinícius Archanjo Ferraz

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Cultura, Educação e Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Prof^ª. Dra. Maria da Glória Calado

São Paulo

2019

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria da Glória Calado, pelas maravilhosas aulas, todo ensinamento, humanidade e atenção, em especial neste período de orientação. Toda minha admiração e respeito como profissional e pessoa.

Aos professores do CELACC, pela dedicação e zelo nas aulas e fora delas também.

Aos meus familiares, em nome de Augusta e Eloá, por todo suporte, amor, confiança e carinho.

Aos colegas de turma, que tornaram as aulas ainda mais interessantes e fizeram desta jornada mais leve e proveitosa.

A GEOGRAFIA E A LEI 10.639/03 – UM CAMINHO PARA NOVOS CURRÍCULOS¹

Vinícius Archanjo Ferraz²

Resumo: O sistema educacional brasileiro carrega ainda traços marcantes do eurocentrismo, o que tem reflexos na formação de professores e, conseqüentemente, no ensino básico formal. A promulgação da Lei 10.639/03, que determina a inclusão do ensino da história e cultura afrobrasileira, abriu novas perspectivas para o campo educacional. Nesse contexto, a disciplina de Geografia, como uma ciência humana, contempla possibilidades do desenvolvimento da educação para as relações étnico raciais em seu ensino aprendizagem. A necessidade de descolonizar os saberes na Geografia é iminente, assim o presente artigo visa fazer uma reflexão e um resgate acadêmico dos caminhos e possibilidades do ensino de Geografia frente à Lei 10.639/03, passando pela análise de importantes documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) além de uma revisão da literatura. Percebe-se assim a necessidade de racialização nos estudos de Geografia e também de tornar o antirracismo uma prática geográfica.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Relações Étnico Raciais. Ensino Decolonial. Lei 10.639.

Abstract: The Brazilian educational system also carries striking features of Eurocentrism, which has an impact on teacher training and, consequently, on formal basic education. The promulgation of Law 10.639/03, which determines the inclusion of Afro-Brazilian history and culture, opened new perspectives for the educational field. In this context, the discipline of Geography, as a human science, contemplates possibilities for the development of education for ethnic racial relations in its teaching and learning. The need to decolonize knowledge in Geography is imminent, so the present article aims to reflect and academic recovery of the ways and possibilities of teaching Geography in face of Law 10.639/03, going through the analysis of important documents such as the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) and the Common Base National Curriculum (BNCC) in addition to a literature review. Thus, there is a need for racialization in Geography studies and also to make anti-racism a geographic practice.

Key words: Geography teaching. Ethnic Racial Relations. Decolonial Teaching. Law 10.639.

Resumen: El sistema educativo brasileño también tiene rasgos llamativos de eurocentrismo, que tiene un impacto en la formación del profesorado y, en consecuencia, en la educación básica formal. La promulgación de la Ley 10.639 / 03, que determina la inclusión de la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña, abrió nuevas perspectivas para el campo educativo. En este contexto, la disciplina de la Geografía, como ciencia humana, contempla posibilidades para el desarrollo de la educación para las relaciones étnicas raciales en su enseñanza y aprendizaje. La necesidad de descolonizar el conocimiento en Geografía es inminente, por lo que el presente artículo tiene como objetivo reflejar y recuperación académica las formas y posibilidades de la enseñanza de la Geografía frente a la Ley 10.639 / 03, pasando por el análisis de documentos importantes como la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) y la Base Curricular Común Nacional (BNCC) además de una revisión de la literatura. Por tanto, existe la necesidad de la racialización en los estudios de Geografía y también de hacer del antirracismo una práctica geográfica.

Palabras clave: Enseñanza de la geografía. Relaciones étnicas y raciales. Docencia Decolonial. Ley 10.639.

¹ Trabalho de conclusão de curso apresentado como condição para obtenção do título de Especialista em Cultura, Educação e Relações Étnico-Raciais.

² Pós-graduando em Cultura, Educação e Relações Étnico-Raciais.

1 Introdução

A Geografia, presente como área obrigatória no ensino formal brasileiro, compõe o grupo das matérias consideradas como ciências humanas. A inter-relação das ações antrópicas com os fatores naturais ajudam a construir o espaço geográfico, sendo este o objeto de estudo da referida disciplina.

Olhar para o ser humano associado às questões bióticas e abióticas do espaço, abre uma gama de possibilidades e temas relacionados à Geografia, englobando inclusive as transformações promovidas no ambiente pelos diferentes grupos étnicos. A Lei 10.639/03, que discorre sobre a inclusão do ensino da história e cultura afrobrasileira, pode ser um grande guia para novas perspectivas no trato da disciplina de Geografia, com vista na educação para as relações étnicorraciais.

A Geografia enquanto disciplina do eixo das Ciências Humanas e suas Tecnologias abre caminhos para uma nova visão de educação racializada. As possibilidades são muitas, em aspectos técnicos, críticos e questionadores desta ciência humano-ambiental. As relações étnicorraciais podem trazer por meio da Geografia valores aos estudantes que contribuam para uma sociedade mais consciente de sua história e realidade atual, bem como mais comprometida com as questões sociais.

Apesar de todas as oportunidades, a Geografia, assim como outras áreas do saber, se esbarra com alguns obstáculos, dentre eles as limitações de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a falta de formação de professores na área das relações étnico-raciais, materiais didáticos não preparados, além do forte enraizamento do eurocentrismo na rede educacional brasileira. O questionamento que pode ser feito a partir deste pensamento é quais são os desafios e possibilidades para uma prática pedagógica afrocentrada e decolonial no componente curricular Geografia, de acordo com a literatura científica?

A partir destas novas perspectivas para a educação, o presente projeto visa trazer uma reflexão acadêmica sob a responsabilidade da disciplina de Geografia na educação para as relações étnico raciais, analisando desta forma, os desafios e possibilidades da componente curricular frente à Lei 10.639/08, além disso o artigo também avalia o volume de produções acadêmicas sobre a temática, bem como, o teor das principais discussões dos autores. Para tal,

realizou-se uma revisão da literatura a respeito do tema, considerando também uma pesquisa em três plataformas de periódicos acadêmicos: *Google Acadêmico*, *SciELO* e *Portal de Periódicos da CAPES*, no espaço temporal de dois anos (2018 a 2020).

O artigo está dividido em cinco seções que vão adensar e aprofundar as discussões em torno da temática e dos objetivos aqui propostos. Na segunda seção se faz uma contextualização histórica sobre a lei 10.639/03 e os caminhos percorridos pelos movimentos sociais negros até chegar à promulgação de fato da lei, mostrando tamanha a importância desta para o processo educacional brasileiro. Já na terceira parte deste artigo, discute-se o papel fundamental de ações para a descolonização das práticas educacionais, refletindo as implicações da lei 10.639/03 no entendimento de novas perspectivas para a educação. A quarta seção vem para conversar com os autores referenciados sobre os desafios da implementação da lei no âmbito da Geografia. Por fim, nas considerações finais, o autor traz contribuições mediante as revisões acadêmicas feitas para novas possibilidades do ensino de Geografia racializado.

2 Percurso de criação da lei 10.639/03 – relevância dos movimentos sociais negros

As ferramentas para a construção de um currículo afrocentrado em Geografia podem estar nas análises dos principais documentos que abrem ou limitam as possibilidades de racializar o ensino. Assim, é necessário entender a importância da Lei 10.639/03, que irá determinar o ensino de história e cultura afrobrasileira e se mostra importante para um ensino voltado às questões da negritude.

A referida lei é o resultado de lutas incansáveis dos movimentos negros, e carrega tamanha importância não só para a comunidade afrodiáspórica, mas para a sociedade brasileira como um todo. De acordo com Calado (2013):

A promulgação da Lei 10.639/03 pode então ser entendida como um metaenquadre, que demarca uma ruptura no paradigma vigente em nosso país, pois reconhece a contribuição dos povos africanos na cultura brasileira e reconhece a presença do racismo nas relações sociais e raciais na sociedade. E, ao instituir a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira, demanda da escola a tarefa de enfrentar e combater as desigualdades raciais, por meio da desconstrução de estereótipos. (CALADO, 2013, p.105).

De fato, aspectos relacionados às questões raciais no processo educacional formal brasileiro é uma bandeira levantada há algum tempo pelo movimento negro. A busca pela valorização da negritude nos currículos escolares culminou na criação da Lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira de maneira interdisciplinar nos diferentes níveis de ensino no Brasil (BRASIL, 2009) e pode colaborar positivamente para a construção de currículos escolares afrocêntricos.

A trajetória percorrida para a criação desta lei remonta ao histórico da população negra brasileira, com importantes contribuições de diferentes organizações, além de permitir uma análise sobre os contextos político e social que colaboraram ao longo do tempo para a construção deste importante documento.

Domingues (2008) apresenta em seus estudos que o analfabetismo era um dos principais problemas da população negra pós-abolição do período escravagista, sendo necessária a educação dos negros libertos para a inserção destes na sociedade. O entendimento da época entre os negros era que “*A educação teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo.*” (DOMINGUES, 2008, p. 523). Desta forma, já se pode afirmar que a educação sempre foi uma bandeira levantada pelos negros com o intuito de diminuir as desigualdades raciais presentes no Brasil.

Em contrapartida, Calado (2013) vem mostrar que a educação nem sempre foi pensada pelos órgãos competentes como uma estratégia de construir no Brasil uma sociedade multicultural e antirracista, e sim “*nos primeiros anos da República, a escola brasileira tenha sido pensada como a instituição capaz de regenerar a raça no Brasil.*” (CALADO, 2013, p. 82). A lógica da época era do embranquecimento populacional, do mito da democracia racial³ e do darwinismo social⁴, regenerar a raça aqui tem o significado de tornar a sociedade branca na raça e na cultura, enquanto isso a escola/educação preparava os negros ‘degenerados’ para a mão de obra do país (CALADO, 2013).

Ainda que o processo da educação formal não colaborasse para a formação dos pretos e pretas, todas as organizações negras criadas no pós-abolicionismo tinham essa preocupação.

³Mito da democracia racial – ideologia de que o Brasil vive a harmonia das raças, e que nega a existência do racismo. Criada e divulgada durante o século XX, essa corrente foi fortemente reforçada pela mídia, literatura e artes como mais uma estratégia de desigualdade racial.

⁴Darwinismo social – corrente de pensamento positivista do século XXI que incentivava o embranquecimento da população tendo como ideal de sociedade branca e europeia.

Domingues (2008) fala sobre como a Frente Negra Brasileira (1931 – 1937) e tinha uma profunda preocupação em instruir, educar e formar os negros brasileiros, inicialmente em São Paulo e com amplo desejo de que o trabalho fosse irradiado pelo Brasil como um todo. As estratégias da Frente Negra Brasileira eram muitas, mas sempre com foco na alfabetização dos participantes, visando combater o preconceito racial por meio do ensino (DOMINGUES, 2008).

Outra organização importante neste processo foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias no Nascimento em 1944, na cidade do Rio de Janeiro. Essa organização propunha uma valorização da negritude por meio da arte e educação. Ao mesmo tempo em que as dramatizações e peças teatrais ocorriam, o projeto oferecia paralelamente aos participantes ensino, alfabetização e introdução aos estudos culturais (NASCIMENTO, 2005).

O contexto político do Brasil durante a ditadura militar fomentou a criação de várias organizações negras nos diferentes estados, todas com o intuito de lutar contra o regime instaurado. Para convergir estes interesses e somar forças nas reivindicações do povo negro brasileiro é que o Movimento Negro Unificado (MNU) foi criado em 1978 (PEREIRA, 2016). Para dar início aos trabalhos desta organização o MNU escreve em 1978 uma carta aberta (Carta de Princípios do MNU), na qual reafirma ali o compromisso e as reivindicações fundamentais da instituição, na qual Pereira (2016) destaca a ação do MNU para reavaliação do papel do negro na história do Brasil.

Domingues (2007) também reitera a importância dada à educação pelo MNU, e a necessidade de um ensino voltado para a valorização do negro:

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

O MNU trouxe à tona uma discussão ainda mais profunda do que o acesso à educação aos negros, mas também propôs um revisionismo histórico que reposicionaria a situação do negro na construção do Brasil. Calado (2013) relembra que, em 1982, ocorreu o primeiro congresso do MNU e neste, lançava-se como uma das pautas um plano de ação que defendia a

luta pela introdução da História da África e do negro no Brasil nos currículos escolares, plano este que vai ser um ponto crucial para a criação da Lei 10.639/03.

Com a redemocratização do Brasil, a década de 1990 inicia mostrando um terreno fértil para mobilizações e discussões das organizações sociais negras com os poderes públicos do país. Calado (2013) pontua alguns acontecimentos que foram importantes nesta década e vão colaborar para uma nova situação no campo educacional. Em 1995, ocorreu a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo pela cidadania e vida” organizada pelo MNU, na qual o presidente Fernando Henrique Cardoso recebe o “Programa para a Superação do Racismo e Desigualdade Racial”, documento que inclui também a questão educacional como combate ao racismo (CALADO, 2013). A resposta a este ato veio com a criação de grupos de trabalho interministerial em 1996 que atuavam em prol da valorização da população negra (CALADO,2013).

No ano de 1996, ocorre a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) juntamente à Lei 9.934/96 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dois aparelhos legislativos importantes, pois vão fundamentar e guiar o ensino formal brasileiro. Em ambos os documentos, aparece a necessidade de abordar no ensino-aprendizagem a pluralidade cultural e a partir de 1997 houve um estímulo para as escolas trabalharem com projetos didáticos pedagógicos sobre a pluralidade, e a problematização da ausência de grupos étnicos no ensino (CALADO, 2013). Sobre esta questão, Calado (2013) reitera a importância dos movimentos negros:

Contudo, a existência dos PCN's representa um avanço na legislação educacional, na medida em que expõe a questão racial em um documento nacional. Logo, é possível perceber os efeitos positivos da pressão política exercida pelos movimentos sociais negros. (CALADO,2013, p. 95)

Enquanto o cenário político social nacional era propício para estas discussões, a conjuntura internacional também favorecia e chamava atenção para as questões étnico raciais. A Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância promovida pela ONU em 2001, também conhecida como Conferência de Durban (pois ocorreu em Durban, África do Sul), trouxe para o âmbito internacional discussões e comprometimentos dos Estados-Nação contra o racismo e o ódio aos estrangeiros.

Sob muitos aspectos, poderíamos, sem exagero, falar na ‘batalha de Durban’. Nela aflorou, em toda a sua extensão, a problemática étnico/racial no plano internacional, levando à quase impossibilidade de alcançar um consenso mínimo entre as nações para enfrentá-la. O que parecia retórica de ativista anti-racista se manifestou em Durban como de fato é: as questões étnicas, raciais, culturais e religiosas, e todos os problemas nos quais elas se desdobram. (CARNEIRO, 2002, p. 211).

É neste cenário de muita luta dos movimentos sociais negros e de acontecimentos importantes nacionalmente e internacionalmente que, em 2003, a lei 10.639/03, a qual trata sobre a obrigatoriedade da inclusão do Ensino da História e Cultura Afrobrasileira, é ratificada pelo governo Lula. A Lei 10.639/03 aponta algumas disciplinas que devem ser responsáveis por trazer os conhecimentos sobre ensino e cultura afrobrasileiras (História, Arte, Literatura e Língua Portuguesa), entretanto a lei também deixa claro que todas as matérias do ensino básico devem trazer discussões ou saberes abordando relações étnico-raciais. Com a disciplina de Geografia não poderia ser diferente, exatamente porque essa área de conhecimento abre muitas possibilidades para reflexões da estruturação social brasileira e as contribuições da população negra que serão abordados nas seções subsequentes deste artigo.

Pereira (2016) afirma que a referida lei é um dos maiores resultados das articulações do movimento negro com o Estado, dando todos os créditos às fortes pressões geradas pelos movimentos negros para uma mudança tão importante na sociedade, considerando que:

a criação da Lei nº 10.639/2003, que leva, no mínimo, à problematização do eurocentrismo historicamente presente nos currículos brasileiros, mas que potencialmente pode levar à construção de uma educação intercultural que contribua para a consolidação de uma perspectiva democrática na educação brasileira. (PEREIRA, 2016, p. 23).

Este marco para a sociedade brasileira, especialmente para a educação, é considerada por Pereira (2016) como outra forma de ações afirmativas, por garantir um reposicionamento na participação política e social dos negros brasileiros. A criação desta lei abre precedentes para a formação de uma população mais democrática com um olhar voltado para a questão étnicorracial que estrutura toda nossa sociedade. Além disso, este instrumento legal é um importante aliado para o rompimento com o eurocentrismo, abrindo espaço para a decolonialidade dos saberes, permitindo repensar em novas práticas e conceitos para o ensino de Geografia.

3 A importância da decolonialidade dos saberes

Refletir sobre novas perspectivas para a educação formal pautada numa lógica afrocêntrica, é perceber também a necessidade de descolonizar os saberes. A sociedade ocidental é até hoje fortemente marcada pelos traços do período colonial, nas mais diferentes áreas (política, economia, sexualidade, e afins.) e na educação não seria diferente. Muitos autores, em especial latino-americanos, têm se debruçado a analisar e apontar nos diferentes instrumentos legais, pedagogias e currículos educacionais a forte presença de do padrão colonialista.

Ribeiro (2019) apresenta profundas reflexões em relação à questão decolonial, mas para isso, começa fazendo uma clara distinção entre dois conceitos que se confundem muitas vezes “colonialismo” e “colonialidade”. Enquanto o primeiro conceito está relacionado ao processo de colonização entre povos, especificamente neste caso, apontando para a relação de poder entre povos europeus e ameríndios, o segundo conceito ocupa-se em demonstrar as influências implícitas e presentes até os dias atuais a esta fase colonial dos quais os países latino americanos sofreram com as invasões ibéricas. Em suas palavras:

Já a colonialidade se origina do colonialismo, mas não se limita a uma forma de relação de poder entre os povos, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se relacionam entre si, através do mercado capitalista e da ideia de raça, assim, a colonialidade sobrevive ao colonialismo (RIBEIRO, 2019, p. 302)

Para o presente estudo, cabe principalmente uma análise da colonialidade, que somada à Modernidade, carrega a ideia da superioridade europeia ou o chamado eurocentrismo, que vai pautar, caracterizar e hierarquizar povos por suas características fenotípicas e culturais. É neste ponto que a colonialidade define que o padrão europeu é considerado “civilizado” enquanto os outros povos são considerados inferiores, subestimados, primitivos e negligenciados, em toda sua humanidade gerando a colonialidade em três pontos: do ser, do poder e do saber. (RIBEIRO, 2019).

A lógica eurocêntrica da produção de conhecimento reflete a perspectiva da colonialidade dos saberes. Ribeiro (2019) afirma que apenas os conhecimentos europeus são considerados válidos científicos, em detrimento de outros conhecimentos e saberes de povos indígenas e africanos, por exemplo, que são desvalorizados e inferiorizados,

muitas vezes gerando um apagamento ou um misticismo sobre as técnicas e teorias não europeias.

Ao expor essa realidade de um profundo traço colonialista na produção de conhecimentos e inclusive ao que toca este estudo, nos currículos escolares, é iminente a necessidade de uma discussão aberta sobre uma mudança de paradigma para os saberes. Aqui, cabe então uma reflexão sobre a decolonialidade dos saberes, que visa não apenas descolonizar (encerrar o processo colonial), mas tem como perspectivas reintegrar, recuperar e valorizar os saberes dos diferentes povos e dá-los a mesma importância da “ciência” universalizante imposta pelo eurocentrismo. Decolonialidade, desta forma pode ser entendida como a prática de:

Desaprender a universalidade do conhecimento científico, da cultura europeia, do desenvolvimento linear e unidirecional da humanidade. Reaprender o papel epistêmico dos conhecimentos subalternos e ancestrais, que são subjugados juntamente com a população constituída por indígenas, negros, quilombolas, mulheres, idosos, crianças, homossexuais, ou seja, por identidades que não fazem parte da política imperial de identidades. (RIBEIRO, 2019, p. 302)

A estrutura mantida com alicerces de forte colonialidade na educação brasileira é perceptível na organização escolar, práticas pedagógicas e principalmente nos currículos escolares. Ribeiro (2019) aponta que “*ao excluir os saberes de outras culturas, a escola atua reforçando a opressão dos grupos sociais subalternos e reproduz a colonialidade*” (RIBEIRO, 2019, p. 305). Fica então o desafio aberto para repensar a educação com esforços de educadores e pesquisadores aprofundando esta temática e trazendo novas perspectivas decoloniais para o processo educacional, valorizando os saberes de diferentes povos e formas de produção de conhecimento, para Silva (2016):

A inclusão nos currículos e nas práticas pedagógicas das diferenças culturais de cada povo e cada etnia tem o intuito, nessa locus, de dar sentido e tornar possível a discussão da diferença no cotidiano escolar, e dessa forma ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos, nos possibilitando por consequência decolonizar os currículos e as práticas pedagógicas presentes nas escolas (SILVA, 2016, p. 5).

Decolonialidade não é uma tarefa fácil, visto que existe toda uma estrutura desejosa em manter a colonialidade para garantir a continuidade do poder. Poucos instrumentos legais e oficiais foram produzidos para estimular ações decoloniais, no caso da educação, a criação da lei 10.639/03, que legisla sobre a obrigatoriedade do

ensino da história e cultura africana e afrobrasileira, é sem dúvidas o aparelho que incentiva e permite a decolonialidade no processo ensino-aprendizagem.

A Lei 10.639/03 é uma conquista do movimento negro, que reivindicou junto aos órgãos competentes o direito a uma educação equitativa para a população negra. Esta lei traz consigo a possibilidade de romper com um longo ciclo de reprodução do eurocentrismo nos ambientes escolares e científicos, e resgatar os saberes ancestrais do povo afrodiaspórico (e posteriormente indígenas também por meio da Lei 11.645/2008). Para Ribeiro (2019), a lei representa a oportunidade de democratizar as relações étnico-raciais na escola e na sociedade, considerando que:

A Lei 10.639/03 possui potencial para inserir saberes outros nos currículos, trabalhando pela construção de uma ecologia de saberes e tradução intercultural, a partir da consideração de que o conhecimento, a cultura e a organização social produzidos pela população negra são tão válidos e importantes quanto aqueles produzidos pela configuração moderna-ocidental. (RIBEIRO, 2019, p. 307).

Apesar deste contexto de oportunidades, é possível entender a Lei 10.639/03 como potencial descolonizadora de currículos e práticas pedagógicas (RIBEIRO, 2019), sabe-se que nem sempre as teorias se transformam em ações efetivas, a lei nem sempre é praticada no dia a dia das instituições e nos próprios mecanismos que direcionam a educação, ficando muitas vezes sob a responsabilidade dos docentes a busca por lógicas e atividades decoloniais. O caminho fica mais complicado, quando se percebe que as disciplinas básicas para a formação escolar, foram construídas em ambientes e períodos históricos nos quais a discussão decolonial ainda não existia, ou muitas dessas disciplinas se constituíram para perpetuar o processo colonialista.

É o caso da disciplina de Geografia, criada “cientificamente” em países ocidentais e usada muitas vezes para reforçar a ótica eurocêntrica e a hierarquização de países, povos, culturas, e afins. Mesmo com esses traços de colonialidade, a Geografia enquanto ciência humana também abre grandes possibilidades para uma perspectiva decolonial, Suess & Silva (2019) afirmam que:

A Geografia entra em um bojo das principais disciplinas escolares e assim como outras ciências humanas e sociais ensinadas na escola, tem grande responsabilidade em formar integralmente o homem, em se colocar a serviço da radicalidade dos fatos, em desmitificar

preconceitos e contribuir para a quebra da colonialidade que marcam a estrutura do poder, o modo de ser e o modo de saber desses sujeitos. (SUESS; SILVA, 2019, s.p.).

A necessidade de descolonizar os ensinamentos geográficos fica clara também nos estudos de Marcelino (2018), ao fazer uma reflexão da racialização na Geografia entende como muitos conceitos e questões essenciais para esta disciplina podem ser entendidas e analisadas por outras óticas ao inserir a temática racial, fruto do colonialismo. Em suas palavras, a disciplina de Geografia:

Também nos possibilita empreender a desconstrução do sistema capitalista em sua complexidade, tendo em vista que ele se edificou a partir dessa matriz de colonialidade dos corpos e mentes e ainda mostrar como a Geografia que ensinamos/aprendemos, a Geografia partir da qual apreendemos o mundo, é um instrumento de afirmação deste sistema (MARCELINO, 2018, s.p.).

As práticas e ações decoloniais na Geografia despertam muitas possibilidades, entretanto exigem um esforço profundo para reflexões e busca por saberes e conhecimentos de outros povos. Suess & Silva (2019) fazem um importante estudo trazendo ações educativas pertinentes à Geografia para a decolonização dos saberes como:

valorizar a história e os saberes de povos subalternados. Considerar para além das questões de classes, o gênero, a sexualidade, a mulher, o racismo, o negro, o índio e o diferente para uma nova re(leitura) da sociedade e do espaço geográfico; (SUESS; SILVA, 2019, s.p.).

Assim como essa, outras ações foram listadas por Suess & Silva (2019), além da reflexão sobre importantes conceitos e termos geográficos que precisam ser revistos sob a ótica da decolonialidade mostrando, desta forma, a importância de decolonizar o ensino de Geografia. Marcelino (2018) pontua que essa decolonialidade é um desafio de fato, mas que isso “*é possibilitar o surgimento de uma Geografia que contemple outros sujeitos*” (MARCELINO, 2018, s.p.).

4 As alterações da LDB pela Lei 10.639 e os desafios na implementação na Geografia

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou LDB) 9.394/96 é a legislação máxima para o processo da educação brasileira, é este o aparelho oficial que encaminha e apresenta as orientações de como a educação formal deve acontecer nas diferentes instituições de ensino, desde o ensino infantil até os níveis superiores (BRASIL, 1996).

De acordo com Fagundes (2016), a LDBEN foi a lei mais completa e inovadora em relação aos aspectos educacionais, principalmente por apresentar uma gestão curricular autônoma, incluir assuntos pertinentes à diversidade, bem como o estímulo de projetos educativos. Apesar dos pontos positivos visíveis com esse novo instrumento legal, a participação popular ficou aquém do desejado, da mesma forma como a aplicabilidade desta legislação foi também muito questionada.

Diante disso, uma forte mobilização social foi ocorrendo e fomentando debates, congressos e seminários em torno da temática deste instrumento legal, de maneira a criar condições para uma participação efetiva da população, bem como uma maior aplicabilidade dos importantes artigos desta lei. É neste momento que se cria o Plano Nacional da Educação – Proposta da Sociedade Brasileira (PNE), respaldada na Constituição de 1988 como construção popular. O PNE levanta muitas questões, entretanto, Fagundes (2016) relembra que um dos apontamentos mais importantes deste plano é a *“necessidade de buscar alternativas junto aos movimentos sociais para inserção da educação racial nas escolas e na formação docente”* (FAGUNDES, 2016 p. 45).

O Ministério da Educação a partir da LDB demora a assumir o PNE como um dispositivo de suporte para o processo educacional brasileiro, e desta forma direciona o ensino a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Apesar de serem mais assertivos, os PCN's ainda não abordavam a questão racial como os movimentos negros esperavam, e tratavam as pautas étnico-raciais considerando a lógica cultural e de diversidade sem obrigatoriedade no processo educacional.

É neste ponto que a promulgação da Lei 10.639/03 se faz um marco na história da educação brasileira. Esta lei, já comentada no presente artigo, altera os artigos 26-A, 79-A e 79-B da LDB, incluindo assim a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, além de incluir no calendário escolar o dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

Após anos de lutas e reivindicações, os movimentos sociais negros viram-se contemplados enquanto legislação voltada para educação. Entender a magnitude e o impacto que isso causaria no processo educacional ainda estava fora do alcance de muitos, uma vez que essa legislação vem quebrar anos de apagamento histórico das populações negras. Entretanto, um novo capítulo se inaugura com essa lei, no qual a luta seria agora de garantir a aplicabilidade da lei 10.639/03 nos currículos escolares e nas práticas docentes.

É válido ressaltar que apesar da legislação indicar que a temática étnico-racial deveria ser abordada especialmente pelas áreas de Educação Artística, Literaturas e Histórias Brasileiras, esta mesma lei atribui aos demais campos do conhecimento uma corresponsabilidade sobre o assunto, sendo assim o ensino racializado deve ser transversal. Desta forma, a Geografia enquanto disciplina presente nos currículos educacionais brasileiros deveria também se adequar para atender esta legislação.

A Geografia carrega em si uma grande responsabilidade no processo educacional de muitas vezes ajudar a construir uma visão de mundo nos estudantes. Ter um ensino geográfico eurocentrado e colonialista reafirma o status quo da sociedade, e não abre espaço para diferentes percepções e reflexões sobre a realidade do mundo contemporâneo. Os conceitos geográficos apreendidos e ensinados derivam em sua maioria de concepções europeias o que favorece para uma naturalização das questões raciais.

A obrigatoriedade da lei 10.639/03 mostra a necessidade dos currículos da disciplina de Geografia serem repensados e adaptados, assim como as práticas docentes também seguem o mesmo padrão. Os desafios para que isso ocorra são muitos e Santos (2011) nos lembra que “*Existir a Lei não garante uma educação anti-racista. Isto é uma construção, no campo das “práticas” curriculares concretas.*” (SANTOS, 2011 p. 8). Ou seja, é necessário uma discussão sobre a teoria e prática curricular.

Santos (2011) apresenta alguns desafios encontrados na prática da aplicação da lei 10.639/03 como resultado de suas pesquisas com grupos distintos de professores. Inicialmente Santos (2011) mostra ao desejar cumprir os elementos da lei aqui citada, alguns obstáculos já estão postos, como a dificuldade de formação dos professores sobre as temáticas étnico-raciais, da falta de materiais que auxiliem alunos e docentes, e principalmente o engessamento do programa curricular da disciplina de Geografia (SANTOS, 2011).

Ainda na pesquisa de Santos (2011), encontra-se elencado como resultado de seus estudos os problemas identificados na aplicação da Lei 10.639/03. Um dos maiores complicadores na visão do autor são os livros didáticos, os quais direcionam as aulas e precisam de visão crítica para ser considerados e usados em posturas antirracistas. O autor também levanta que a relação com outros professores de Geografia, uma vez que o ensino dos alunos passa por diferentes docentes que podem ter visões e percepções distintas no que tange às questões raciais. A troca com professores de outras disciplinas também pode ser um fator limitador, uma vez que a lei 10.639/03 deve ser incorporada nas disciplinas de maneira transversal. Por fim, a participação da coordenação pedagógica de outros atores da gestão escolar, que podem fomentar ou dificultar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. (SANTOS, 2011 p.9).

São muitos os desafios enfrentados para implementação das relações étnico-raciais na Geografia. A revisão de conceitos que perpassa também a discussão sobre os currículos precisa estar aliada com a prática docente. Neste sentido, Silva (2011) ainda complementa trazendo alguns pontos específicos que a Geografia deve olhar com cautela, tais como a desnaturalização da lógica espacial-racial, a desconstrução da ideia de subdesenvolvimento e desenvolvimento espacial e com certeza a decolonização dos aprendizados cartográficos (cf. SANTOS, 2011 p. 11-12).

Essa discussão aqui levantada revela também a falta de pesquisas nas áreas das relações étnico-raciais na Geografia, o assunto ainda não é amplamente abordado nos espaços acadêmicos, bem como os cursos de graduação nem sempre trazem disciplinas que abordam a temática racial. Isso resulta em trabalhos individuais e iniciativas isoladas de professores da rede de ensino básico no Brasil.

Numa pesquisa por produções acadêmicas em três plataformas (*Portal de Periódicos da CAPES, SciELO e Google Acadêmico*), considerando a busca num espaço

temporal de dois anos (entre 2018 e 2020), evidencia as indagações acima. Ao se utilizar como termo de busca “Lei 10.639 e Geografia” (levando em conta o tema principal deste presente artigo) não se encontra nenhuma produção no *Portal de Periódicos da CAPES* e nem na plataforma *SciELO*; em contrapartida, no *Google Acadêmico* há nove produções relevantes sobre o tema, das quais sete delas são artigos que mostram a aplicação e análise de atividades que consideram a Lei 10.639/03 como suporte para as práticas geográficas, ressaltando o trabalho individual dos docentes. Já as outras duas publicações versam sobre as questões curriculares dos cursos de graduação de Geografia e a ausência da abordagem das relações étnico-raciais, e também sobre as questões dos livros didáticos sem adequações coerentes mediante às questões africanas e afrobrasileiras.

Santos (2012) contribui positivamente em seus estudos ao indicar para cada segmento do ensino básico dicas de como abordar a temática racial na Geografia, cumprindo a lei 10.639/03. Inclusive, as sugestões de práticas docentes de Santos (2012) tiveram como base iniciativas premiadas no 2º Prêmio Educar para a Igualdade Racial de 2004 organizado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), mostrando como a Geografia somada à lei 10.639/03 pode promover uma educação voltada para a promoção da igualdade racial (SANTOS, 2012 p. 114).

Santos (2012) mostra vários caminhos para a Geografia racializar o Ensino Fundamental I, desenvolvendo atividades que apresentem o continente africano, tragam a arte africana em contato com os alunos, valorizem a negritude e suas nuances, se houver possibilidades de visitas ao Museu Afro Brasil e principalmente a criação de um calendário com representatividade negra. Enquanto para o Ensino Fundamental II as sugestões giram em torno de também trabalhar as datas comemorativas que remetam à reflexão da questão racial no Brasil, além disso, considerar que neste ciclo trabalhar-se-á a formação da população brasileira, momento emblemático para abordar as temáticas étnico-raciais. Já para o Ensino Médio, as possibilidades mostradas por Santos (2012) são muitas, mas destaca-se a importância da representatividade, a diversidade étnica africana e afrobrasileira, e principalmente os processos de exclusão e desigualdade da população negro brasileira (SANTOS, 2012 p. 115-116).

As possibilidades são muitas e os desafios postos também, mostrando que a criação da lei 10.639/03 não garante por si só uma mudança de paradigma nas disciplinas, em especial aqui na Geografia. Nesse sentido, a LDBEN em sua constituição também indica a criação de um dispositivo que possa orientar os aprendizados essenciais nos diferentes níveis de ensino, documento este que conhecemos como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o último desenvolvido e publicado no ano de 2018. Cabe aqui ressaltar que uma reflexão deste aparelho legal é importante frente à educação para as relações étnico raciais uma vez que as escolas, materiais didáticos e as práticas docentes vão se orientar também pela BNCC.

Os textos introdutórios da BNCC demonstram a necessidade de uma educação equitativa e igualitária, chegam a citar a questão étnicorracial na educação, a valorização de grupos que tiveram um processo de exclusão histórica no Brasil e inclusive apresentam a necessidade da incorporação nos currículos educacionais das relações étnico raciais mediante às leis 10.639/03 e 11.645/08. Entretanto, alguns autores criticam que ao longo do documento, estes assuntos vão se diluindo no conceito vago de diversidade, demonstrando um quase apagamento dessas questões. Carth (2019) faz um alerta sobre a utilização do termo diversidade e demonstra um incômodo ao falar “*que a palavra diversidade precisa de complemento para revelar exatamente ao que está-se referindo*” (CARTH, 2019, p. 6). Sousa (2021), por sua vez, deixa claro que a BNCC apresenta possibilidades para tratar as questões raciais na educação, mas que esta precisa estar explícita, ou seja, a BNCC “*deve evidenciar claramente as relações étnico-raciais, pois facilitará ao professor perceber tais proposições, convidando-lhe de imediato a refletir sobre a temática*” (SOUSA, 2021, p. 9).

A base também vai discutir os temas e assuntos essenciais para cada componente curricular, e de acordo com a análise de Carth (2019) algumas disciplinas ficaram mais responsáveis com o cumprimento da lei 10.639/08, o caso das componentes de Língua Portuguesa, Arte e História, entretanto na Geografia também se vê as questões raciais sendo consideradas (CARTH, 2019 p. 9). Essa participação da disciplina de Geografia não contempla de maneira integral a racialização e a descolonização dos saberes, principalmente nos conceitos considerados básicos na Geografia com um viés ainda eurocentrado. Sousa (2021), observa também que apesar das menções nas unidades temáticas das questões étnicas, nem sempre fica claro o objetivo proposto, dependendo muito da interpretação do professor ou da busca pelo texto-base para ver as

possibilidades de exploração dos temas. Assim, aqui concordamos com Sousa (2021) que *“já é um avanço percebermos a garantia dessas temáticas no documento, mas ainda precisamos avançar na prática”* (SOUSA, 2021, p. 14), vislumbrando assim as possibilidades mediante a BNCC e pensando em sua implementação na prática docente.

5 Considerações Finais

A Geografia, enquanto componente curricular do sistema educacional e integrante das conhecidas ciências humanas, é um potencial foco para o ensino das relações étnicorraciais brasileiras. É a Geografia que vai trazer aos alunos um retrato social do Brasil e do mundo e por isso fica responsável muitas vezes pela construção da visão dos conflitos sociais existentes. É neste ponto que esta disciplina pode ser uma forte aliada na desconstrução dos preconceitos e principalmente no racismo.

Assumir tal tarefa de se posicionar como uma disciplina antirracista não é nada fácil e cabe aqui para a Geografia uma incessante busca pela descolonização, nos conceitos, nas práticas docentes, nos materiais didáticos, entre outros. A formação dos professores (inicial e contínua) tem um papel decisivo para trilhar este novo caminho na desconstrução de uma disciplina essencial para o entendimento das relações raciais.

A Lei 10.639/03 de fato é um marco na educação brasileira e traz consigo um grande potencial de dar novas perspectivas para o ensino e na formação social do Brasil. No âmbito da Geografia, esta lei precisa ainda ser mais valorizada, divulgada e usada, tanto nos currículos educacionais como também nas práticas docentes, cumprindo a obrigatoriedade e a abrangência da lei.

A racialização do ensino de Geografia é um campo novo, e ainda precisa de muitos estudos acadêmicos para compor um bom repertório dentro dos saberes geográficos. Os dispositivos e aparelhos legais são de fato um suporte para que isso ocorra e precisam cada vez mais trazer as temáticas étnico raciais em suas composições para que os esforços de uma Geografia antirracista não continuem em ações e iniciativas individuais.

6 Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 5a. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. 60 p. - (Série Legislação; n. 39) ISBN 978-85 736-5670-1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 Mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 06 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 06 dez. 2020.

CALADO, Maria da Glória. **Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2013.tde-25032014-133053. Acesso em: 2020-10-02.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A batalha de Durban. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 209-214, jan. 2002.

CARTH, John Land. **A base nacional comum curricular e a aplicação da política de educação para educação das relações étnico-raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana).** 2019. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf> . Acesso: 20 mar. 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói , v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>.

FAGUNDES, Márcia Verssiane Gusmão. LEI 10.639/2003 e o Ensino de Geografia na Educação Básica: contribuições a partir dos Catopês em Montes Claros, MG. Uberlândia-MG. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18659/1/LeiEnsinoGeografia.pdf>> 10 fev. 2021.

GUSMÃO, Márcia Verssiane; SAMPAIO, Adrianly de Ávila Melo. O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS DIFERENTES PERSPECTIVAS PARA APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003. 2019. Disponível em: <<http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/3-2010115-O-Ensino-De-Geografia-E-As-Diferentes-Perspectivas.pdf>> Acesso em 10 fev. 2021.

MARCELINO, Jonathan. Por uma Geografia Decolonial – as dimensões epistêmicas da raça e do racismo no pensamento geográfico. Uberlândia. **COPENE. 2019**. Disponível em: <https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531340025_ARQUIVO_TrabalhoCompletoXCOPENE.pdf> Acesso em: 28 dez. 2020.

MARINHO, FERNANDA RIBEIRO. A Lei 10.639/03 e o Ensino de Geografia em uma escola pública de Ensino Médio na cidade de Cuiabá–MT. In: **XI Mostra da Pós-Graduação**. 2019. Disponível em: <<https://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/mostradaposgraduacao/ximostra/paper/view/13173/0>> Acesso em: 21. Fev. 2021

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. In.: **Estudos Avançados**. Vol. 18. N.º 50. São Paulo: 2005, pp. 209-224.

NEVES, Pedro Dias Mangolini; DOS SANTOS, Aldenir Dias. O ENSINO DA GEOGRAFIA APLICADO À LEI 10.639. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 109, p. 203-214, 2019.

PEREIRA, Almilcar Araujo. O Movimento Negro Brasileiro e a Lei nº10.639/03: Da criação aos desafios da implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452/7577>>. Acesso em: 06 dez. 2020

RIBEIRO, Débora. A lei 10.639/03 como potencial decolonizadora do currículo: tessituras e impasses. **Educação Unisinos** – v.23, n. 2, abril-junho 2019. Disponível em:

<<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2019.232.07/60746960>> Acesso em: 28 dez. 2020.

SANTOS, Maria da Conceição. A Geografia e a Lei 10.639/2003. **Revista Identidade**. São Leopoldo, RS, vol 17, nº1, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade>> 10 fev. 2021.

SANTOS, Renato Emerson. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**. Ano VII. Nº 1, 2011 - ISSN 1980-4490. Disponível em: < <https://doi.org/10.12957/tamoios.2011.1702>> Acesso em: 10 fev. 2021.

SILVA, Wilker Solidade da; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Descolonizando o ensino: reflexões sobre a prática docente a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba. **XI ANPED SUL**. 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo16_WILKER-SOLIDADE-DA-SILVA-EUGENIA-PORTELA-DE-SIQUEIRA-MARQUES.pdf> Acesso em: 28 dez. 2020.

SOUSA JÚNIOR DE, Arnóbio Rodrigues. A geografia e as relações étnico-raciais na bncc. **Conexão ComCiência**, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/4817/3963>> Acesso em: 20 mar. 2021.

SUESS, Rodrigo Capelle; SILVA, Alcinéia de Souza. Decolonialidade e ensino de Geografia: Uma releitura do espaço geográfico. São Paulo. **ENANPEGE**. 2019.

Disponível

em:

<https://www.enanpege2019.anpege.ggf.br/resources/anais/8/1565576777_ARQUIVO_rodrigoealcineiaenanpege.pdf> Acesso em: 28 dez. 2020.