

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Hugo da Silva Ferrão**

**Os impactos da Lei 10.639/03 na constituição curricular do curso de Licenciatura em Geografia: A Faculdade de Formação de Professores (FFP) UERJ em foco (2006 a 2015).**

**Dissertação apresentada no programa de pós-graduação em educação da UFRJ. Sob a orientação do Prof<sup>o</sup>. Dr. Amilcar Araujo Pereira como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação.**

**Rio de Janeiro/Abril de 2018**



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **"Os impactos da Lei 10.639/03 na constituição curricular do curso de Licenciatura em Geografia: A Faculdade de Formação de Professores (FFP) UERJ em foco (2006 a 2015)"**

Mestrando(a): **Hugo da Silva Ferrão**

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Amilcar Araujo Pereira**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

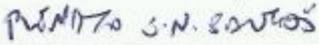
**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 06 de abril de 2018.**

**Banca Examinadora:**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof(a). Dr(a). Amilcar Araujo Pereira- Presidente**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof(a). Dr(a). Maria Margarida Pereira de Lima Gomes**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof(a). Dr(a). Renato Emerson dos Santos**

### CIP - Catalogação na Publicação

F381i Ferrão, Hugo da Silva  
Os impactos da Lei 10.639/03 na constituição curricular do curso de Licenciatura em Geografia: A Faculdade de Formação de Professores (FFP) UERJ em foco (2006 a 2015). / Hugo da Silva Ferrão. -- Rio de Janeiro, 2018. 138 f.

Orientador: Amilcar Pereira.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Lei 10.639/03. 2. Relações Étnico-raciais. 3. Educação. 4. Geografia. 5. Formação de Professores. I. Pereira, Amilcar, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

---

## Agradecimentos

Gostaria de deixar registrado meu imenso agradecimento e amor à minha querida mãe Marilza Oliveira da Silva Ferrão, que é um exemplo de vida e de superação para mim. Obrigado por tudo.

Também gostaria de deixar o registro da imensa admiração e do amor pelo meu falecido pai Antônio Carlos Ferrão, que durante sua vida me guiou pelo caminho da honestidade, do estudo e do trabalho. Obrigado por te sido minha referência aqui na Terra.

Ao meu irmão Carlos Ferrão, também deixo meus agradecimentos pelo suporte dado a mim e à nossa família durante minha caminhada acadêmica escolar e universitária, e também por ser uma referência pessoal e profissional em minha vida.

A minha amiga Gabrielle Cotrim pelo incentivo a iniciar a caminhada na pós-graduação e pelos diálogos teóricos importantes.

Não poderia deixar de agradecer ao meu professor orientador Amilcar Araújo Pereira que em momentos de extrema dificuldade na confecção desse trabalho sempre me ofereceu reflexões muito positivas e determinantes, através de um discurso encorajador desde o início, fatores essenciais para a realização desse trabalho. Um verdadeiro camisa 10.

Gostaria de expressar também meus sinceros agradecimentos aos meus colegas do AYA, todos vocês foram muito importantes para a realização dessa pesquisa. Através das reflexões, das conversas, das alegrias compartilhadas e das angústias também. Que orgulho poder ter a oportunidade de conhecer um grupo engajado em uma luta tão importante quanto a luta antirracista! Como vocês me modificaram como ser humano. Obrigado de coração.

## Resumo

Nesse trabalho, procuramos entender, através de pesquisas em documentos oficiais e da realização de entrevistas baseadas na metodologia da história oral, quais os possíveis impactos causados pela implementação da Lei 10.639/03 no currículo do curso de licenciatura em Geografia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, situada em São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. Acreditamos ser importante discutir a dimensão espaço-temporal da temática étnico-racial e os embates sociais que a circundam como na formação de professores. Tendo como foco as atividades docentes e suas perspectivas cotidianas traçamos uma leitura histórica, política e cultural de questões que envolvem os povos africanos e afro-brasileiros, assim como suas lutas de resistência e de combate ao racismo. Para conectarmos as questões étnico-raciais na perspectiva da Lei 10.639/03 e sua relação com o currículo, buscamos também trabalhos acadêmicos, artigos e textos que nos possibilitassem uma análise sobre a construção histórica do currículo e de seu desenvolvimento.

Percebemos com essa pesquisa a importância das iniciativas tomadas pelos docentes da FFP em relação à temática étnico-racial, na implementação de programas de pesquisa, disciplinas, e trabalho conjunto com os alunos para o combate ao racismo e construção de uma educação intercultural, apesar das dificuldades burocráticas encontradas na confecção curricular da instituição pesquisada. Nesse sentido é de suma importância perceber como as relações externas à Faculdade de Formação de Professores e as relações internas se conectam e contribuem, de várias maneiras, para as formas pelas quais o documento curricular (em todas as suas dimensões) é confeccionado.

Palavras Chave : Formação de professores; Currículo; Lei 10.639/03; Relações Étnico-Raciais; Geografia

## Abstract

In this work, we try to understand, through research in official documents and interviews conducted based on oral history methodology, what are the possible impacts caused by the implementation of Law 10.639 / 03 in the curriculum of the degree course in Geography of the Faculty of Teacher Training of UERJ, located in São Gonçalo, in the state of Rio de Janeiro. We believe it is important to discuss the spatio-temporal dimension of ethnic-racial issues and the social conflicts that surround it, such as the formation of teachers. Focusing on teaching activities and their everyday perspectives, we draw a historical, political and cultural reading of issues involving African and Afro-Brazilian peoples, as well as their struggles of resistance and the fight against racism. In order to connect ethnic-racial issues in the perspective of Law 10.639 / 03 and its relationship with the curriculum, we also search for academic papers, articles and texts that allow us to analyze the historical construction of the curriculum and its development.

We note with this research the importance of the initiatives taken by FFP teachers in relation to ethnic-racial issues, the implementation of research programs, disciplines, and joint work with students to combat racism and the construction of intercultural education, despite the bureaucratic difficulties encountered in the curricular preparation of the research institution. In this sense, it is extremely important to understand how external relations to the Faculty of Teacher Education and internal relationships connect and contribute in various ways to the ways in which the curricular document (in all its dimensions) is made.

Keywords: Teacher training; Curriculum; Law 10.639 / 03; Ethnic-Racial Relations; Geography

## Sumário

Introdução .....	8
1 - Instrumento identitário: uma ferramenta chamada currículo.....	14
1.1 - Possibilidades de contato entre os conteúdos: Das hierarquias as trocas em região de Fronteira.....	21
1.2 - Relações raciais nas políticas curriculares.....	29
1.3 - Breve Levantamento Histórico Geográfico “Movimento” Negro e Diáspora no Brasil.....	36
1.4 – A visão “Multi” : Perspectivas Culturais em Rede.....	44
2 – Globalização e Cultura.....	55
2.1 – Disputas de poder entre Culturas.....	62
3- Formação de professores e a Lei 10.639/03: O que dizem os documentos.....	68
3.1 – Currículo de Geografia e as possibilidades de trabalho com a Lei 10.639 na FFP .....	79
3.2- Comunidades disciplinares na FFP : Uma análise a luz de Goodson.....	89
4 –A luta continua! : Possibilidades existentes na utilização da lei 10639/03 na formação de professores de Geografia.....	96
Referências Bibliográficas.....	103
Anexo I.....	107
Anexo II.....	109
Anexo III.....	110
Anexo IV..	111
Anexo V.....	113
Anexo VI.....	117
Anexo VII.....	120
Anexo VIII.....	126
Anexo IX.....	134

## Introdução

O início das ideias relativas a esse trabalho teve como inspiração um incômodo referente à formação de alunos jovens e adultos e sua relação com o currículo de geografia trabalhado na escola na qual realizamos uma pesquisa para a conclusão do curso de graduação em licenciatura de Geografia da UFRJ .

Dentro desse contexto e objetivando o curso de mestrado, vimos a possibilidade de observamos que a constituição étnico-racial dos alunos inseridos no seguimento de jovens e adultos era relacionada as classes sociais menos favorecidas e em sua grande maioria, esses mesmos eram negros. Dessa forma as inquietações sobre a forma como o conteúdo do currículo de geografia abordava os aspectos relativos aos conteúdos de matrizes africanas foram surgindo e apresentando a necessidade de serem questionadas. A construção desse raciocínio se deu no sentido de um possível resgate da valorização das raízes étnico-raciais desses jovens.

A partir desse momento outro questionamento surgiu, esse, relativo a forma como se formavam os profissionais que trabalhariam diretamente com esse determinado currículo escolar de geografia estipulado pelo Parâmetro Curricular Nacional. Como se organizavam os currículos acadêmicos? Eles ofertariam subsídios para que os professores, ou futuros professores, abordassem conteúdos relativos as matrizes afro-brasileiras ou africanas? Questionamentos pertinentes à realidade encontrada no meio social dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. O entendimento da realidade vivida por esses alunos nos dias atuais possivelmente se relaciona com os aspectos históricos que possibilitam entender as configurações curriculares existentes nos dias de hoje. Qual seria, portanto o papel do professor nesse cenário? Como esse professor é formado? Ele recebe bases teóricas suficientes para o fortalecimento de uma abordagem de conteúdos referentes as matrizes afro-brasileiras ou africanas?

Diante da realidade vivida em nosso país em relação ao contexto social e educacional, acreditamos ser necessário propor novas possibilidades de abordagens em relação aos conteúdos curriculares de forma que os mesmos permitam alcançar uma perspectiva mais crítica em relação ao contexto étnico-racial vivenciado. O elo de ligação entre as perspectivas legislativa, a vertente

histórica e a curricular é justamente a Lei 10.639/03<sup>1</sup>, que versa sobre a aplicação curricular dos conteúdos de temática africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio brasileiros.

Tomando como base os questionamentos supracitados percebemos que diante do quadro educacional brasileiro a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em particular a Faculdade de Formação de Professores (FFP- São Gonçalo), se caracteriza por apresentar cursos exclusivamente de licenciatura, o que nos chamamos a atenção nesta pesquisa. Além disso, possui desde o período de 2003 a implementação da política de cotas raciais em seu quadro de vestibular, apresentando um grande número de alunos negros em seu quadro discente. E completando esse cenário apresenta também (inclusive esse como um dos temas centrais de nossa pesquisa) um quadro representativo de professores negros em sua constituição acadêmica.

Diante disso, a formação de professores se encaixa em uma perspectiva de suma importância para a disseminação de conteúdos relacionados às dinâmicas afro-brasileiras e africanas no contexto educacional do Brasil. A capacidade de interlocução dos educadores alavanca a possibilidade de abordagem dos aspectos históricos da própria constituição social, política, econômica e cultural do país. A propagação de conteúdos relacionados a essa temática resgata aspectos identitários importantes para a própria constituição histórica do país. Sendo parte de uma construção de identidade que constantemente segrega determinados conteúdos em detrimento de outros, construindo uma hegemonia de saberes, baseada no racismo, que no cenário brasileiro se propaga de no meio social.

Segundo Pereira (2012), esse cenário atual tem como um importante ponto de base as décadas de 1980 e 1990, inseridas no contexto de redemocratização política no Brasil. Nesse cenário se

---

<sup>1</sup> Essa Lei sofreu alteração pela Lei 11.645/08 e passou a acrescentar também a temática indígena.

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

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

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

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

Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

fortalecem os movimentos negros e anti-racistas no Brasil, apresentando diferentes áreas de atuação como, sindicatos, representações legislativas, partidos políticos e instituições públicas nas esferas municipais, estaduais e federal. Esse fortalecimento também se estendeu para o campo educacional, e particularmente trouxe uma atenção maior para as questões curriculares nacionais. O combate ao racismo que se amplia para o contexto educacional encontra nas políticas curriculares uma barreira na medida em que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Apud*. Pereira, 2012 p.5;6)

Dentro dessa perspectiva podemos observar que existe dentro do campo curricular um ambiente de disputa, que se pauta dentre outras características em questões também raciais e étnicas. Nesse sentido de raciocínio as questões relativas a importância que se dá a determinados conteúdos e não a outros nos chama a atenção devido as explicações que provocam esse fato.

Diante do cenário educacional brasileiro torna-se importante discutirmos em termos curriculares a constituição sociocultural e étnica de nossa realidade. O sentido do presente trabalho segue na direção de abordar, após reflexões e questionamentos, a forma como o conteúdo das temáticas africanas e afro-brasileiras são trabalhados no âmbito educacional. Principalmente na formação de professores. Já que esses profissionais lidarão com tais reflexões no âmbito escolar.

Nessa perspectiva a abordagem da forma como o currículo relacionado a formação de professores se constituiu e é trabalhado se torna de suma importância. Ao longo do recorte temporal escolhido 2006 a 2015 muito provavelmente determinados conteúdos permaneceram ou foram excluído das grades curriculares dos cursos de geografia da universidade em questão no presente trabalho. O destaque temporal analisado leva em consideração um intervalo de tempo suficiente para a avaliação da confecção do PPP (projeto político pedagógico) da licenciatura da UERJ (FFP), que se apresenta como uma faculdade especializada na formação de professores. Esse recorte temporal se refere também a um período que abrange a posterioridade da reforma curricular de 2005 na instituição e o início dos debates sobre a nova reforma curricular proposta para uma discussão de implementação a partir de 2015.

Dessa maneira é válido procurar entender as motivações que provocam ou mantêm esses conteúdos e seus interesses ou objetivos de organização. Assim como as relações de poder existentes nesse contexto que também se relacionam com a seleção ou não de determinados conteúdos. Nesse cenário é importante enxergar o currículo como um complexo campo de disputas e mudanças, que se relaciona e se constrói com aspectos internos e externos do ambiente acadêmico ou escolar.

A partir dos dados levantados procuraremos relacionar os aspectos constituintes da formação docente com as possibilidades de impacto causados pela Lei 10.639/03 nos currículos da licenciatura em questão. Para isso realizamos entrevistas com os atores dessa vivência acadêmica (nos meses de Novembro e Dezembro de 2017), sendo dois professores e um membro da direção da faculdade. Também consideramos a própria análise documental da lei (10639/03) em questão, assim como suas Diretrizes e o plano de implementação nacional, bem como os currículos dos cursos de Geografia em questão neste trabalho.

Sendo assim buscaremos na medida do possível o entendimento das relações étnico-raciais no ambiente acadêmico e também na própria abordagem dos conteúdos ministrados na universidade, que por sua vez também se inserem no contexto de disseminação das relações étnico-raciais.

As entrevistas foram feitas segundo a metodologia da História Oral<sup>2</sup> no sentido de procurar compreender a própria vivência e experiência (memória) dos atores educacionais que lidam diretamente com o currículo acadêmico, buscando também compreender qual a visão que os mesmos têm sobre a questão étnico-racial nas universidades. Para isso abordaremos essa possibilidade sobre o viés da história oral acreditando na possibilidade de resgatar o acontecimento sob a perspectiva de quem o vivenciou, em nosso caso, a construção curricular do curso de licenciatura de Geografia UERJ/FFP. Procurando entender de que forma a legislação pode incidir através das práticas curriculares.

---

<sup>2</sup> Segundo Alberti (2004) a concepção de história oral não abarca somente a história de grandes personagens do contexto social, mas sim, permite a diferentes formas de conexão das idéias de indivíduos e grupos assim como suas estratégias de pensamento e ação. Dessa forma existe a possibilidade da reconstrução das redes de relação, assim como das formas de se socializar. É importante perceber também que através desse caminho existe a possibilidade de se ter acesso a informações muitas vezes não contidas em determinados documentos, apesar de não ser a marca principal desse método o ineditismo das informações, mas sim o acesso à toda riqueza da informação a partir da fonte do vivido, das experiências passadas pelo entrevistado(a).

Existem dificuldades nessa implementação? Os possíveis impactos causados pela legislação são notáveis nos currículos analisados? Como se desenvolvem as relações étnico-raciais no meio acadêmico? Quais são as possibilidades de abordagem dessa temática dentro dos conteúdos geográficos? Qual a relação entre a geografia e as temáticas étnico-raciais no Brasil?

É desse ponto em diante, que, tomando o currículo como um campo de disputas onde se apresentam zonas de contato entre os conteúdos, podemos perceber que além disso existem características culturais que se conectam no interior do quadro curricular. Ser historicamente e socialmente construído faz com que o currículo seja alicerçado em aspectos culturais diversos, e que por sua vez também são campos de disputa na medida em que ao longo da história da humanidade padrões culturais sobrepujaram outros através de discursos e práticas também socialmente definidos com base em interpretações de superioridade. Abrangendo não somente o campo cultural e simbólico, mas também os campos políticos, econômicos e sociais.

As questões relativas aos conteúdos de matrizes africanas e afro-brasileiras, portanto, também seguem essa perspectiva inserida no contexto cultural, e vistas dentro de um processo de desenvolvimento histórico e simbólico, não podem ser desconectadas de toda a luta contra a desvalorização cultural imposta pelos padrões europeus e ocidentais, às suas origens e perspectivas de disseminação. Dessa forma, os conteúdos existentes e aplicados nos currículos trazem também as marcas de um processo marcadamente hegemônico e inclinado provavelmente para o favorecimento de aplicação de conteúdos, baseada em padrões culturais que não são os das sociedades negras africanas e brasileiras.

No primeiro capítulo procuraremos abordar os aspectos constitutivos da confecção histórica do currículo, procurando brevemente posicionar de maneira histórica as formas pelas quais esse instrumento educacional se desenvolveu. Em seguida faremos uma abordagem sobre as relações étnico-raciais e o currículo, buscando entender melhor a forma como esses dois aspectos estão relacionados. A partir da identificação das relações que estabelecem o funcionamento da ferramenta curricular buscaremos trabalhar com a perspectiva das diferenças existente em termos de disputa e que caracterizam a confecção e seleção de conteúdos, procurando salientar possíveis zonas de contato entre os mesmos. No final desse capítulo, e buscando a conexão com o seguinte, levantaremos uma breve discussão sobre o movimento negro no Brasil no século XX, trazendo uma perspectiva que aproxima o caráter histórico desse processo com as perspectivas geográficas do mesmo, buscando uma análise espaço-temporal.

Esse capítulo será ainda, o cenário de abordagem sobre as possibilidades de interação entre diferentes padrões culturais, buscando uma perspectiva de análise ligada ao multiculturalismo, com ênfase em sua vertente crítica. Também procuraremos trabalhar com as disputas existentes entre diferentes matrizes culturais, buscando entender como se dão determinados conflitos em relação aos aspectos culturais, e quais as possibilidades existentes na seleção de conteúdos ao se construir um currículo.

No segundo capítulo a formação de professores é analisada observando as particularidades que envolvem a constituição curricular e as questões sociais, históricas, políticas e culturais que se coadunam com esse processo. Também procuraremos abordar a especificidade da Lei 10.639/03 em relação a formação de professores e a importância de dessa relação.

No terceiro capítulo desse trabalho, procuraremos levantar uma discussão sobre o instrumento legislativo da Lei 10.639/03, partindo de uma análise sobre as ferramentas que juntamente com a lei estipulam seu funcionamento. Para isso faremos uma leitura sobre o cenário de implementação da mesma no currículo da licenciatura de geografia na UERJ (FFP). Complementaremos essas abordagens com as entrevistas realizadas pelos protagonistas da vivência curricular nesses cenários, professores coordenadores que trabalham diretamente com o cenário que está sendo pesquisado.

No quarto capítulo trabalharemos com algumas possibilidades sobre o quadro educacional da formação de professores, tendo como base as observações feitas no decorrer de nossa caminhada de pesquisa.

## 1 - Instrumento identitário: uma ferramenta chamada currículo

*“ [...] Um discurso sobre currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo tal como ele realmente é, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo”*

(Tomaz Tadeu da Silva)<sup>3</sup>

Dentro do campo educacional muitos assuntos relativos à sua constituição aparecem como balizadores importantes e relacionados em uma complexa conjuntura ao longo do tempo determinam os comportamentos e formas de desenvolvimento educacional, nas mais variadas escalas e esferas do ensino global. Um desses elementos balizadores, particularmente nos chama a atenção, a saber, o currículo. Como buscar uma definição exata para esse conceito? Quais as principais vertentes formadoras de um currículo? Como surgiram as perspectivas formadoras desses documentos? Existem influências históricas e sociais em sua constituição? É buscando construir um pensamento sobre essas questões e dar início ao nosso trabalho que pensaremos o currículo a partir de uma interpretação histórico-social de seu desenvolvimento a partir do século XX.

Segundo Silva (2007) algumas vertentes teóricas sobre o currículo datam e localizam a sua criação, ou particularmente os estudos sobre a sua confecção nos Estados Unidos da América do início dos anos de 1920. A conjuntura formativa do cenário em que esses estudos se iniciaram, muito provavelmente estava alinhada e conectada ao processo de industrialização pelo qual o país passava no recorte temporal especificado acima. Tendo esse panorama inicial como protagonista pensamos que o desenvolvimento econômico e produtivo de uma potência econômica como os EUA provavelmente está em alinhamento com os pensamentos educacionais do país, ou seja, o alicerce educacional para um determinado modelo econômico e produtivo é constituído com vistas a formação de uma mão de obra capaz de suportar e de se adaptar às

---

<sup>3</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. 2007. pg 12.

demandas mercadológicas que um crescente desenvolvimento produtivo e conseqüentemente econômico acarreta.

O quadro que devemos analisar nesse sentido, se estende retroativamente para a segunda metade do século XIX, onde a dinâmica produtiva da época apresentava-nos um quadro de desenvolvimento norte americano baseado nas tecnologias oriundas da segunda revolução industrial. Aqui percebemos que o aumento exponencial do caráter produtivo e em seqüência econômico exigiu a aplicação de uma mão de obra capaz de lidar com as modificações que vinham acontecendo. A alta produtividade exigia uma mão de obra capaz de lidar com as técnicas desenvolvidas e ao mesmo tempo demandava um mercado consumidor para os produtos advindos da revolução.

Esse contexto de necessidades marcou a entrada no século XX, e assim a partir de suas duas primeiras décadas o campo educacional recebeu a tarefa e a responsabilidade de formar essa mão de obra necessária à indústria, nesse sentido o marco paralelo e simultâneo do desenvolvimento de estudos sobre o currículo foi o campo produtivo e econômico que apresentava em seu âmago o modelo de produção fordista e um comportamento liberal econômico. Esse, por sua vez, delineou os processos formativos de uma das economias mais potentes do mundo ao, juntamente com o Taylorismo, implementar:

separação entre gerência, concepção, controle e execução ( e tudo o que isso significava em termos de relações de trabalho sociais hierárquicas e de desabilitação dentro do processo de trabalho) também já estava bem avançada em muitas indústrias. O que havia de especial em Ford ( e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção em massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética, uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, David, 2009.p.121)

Sendo assim, existe uma probabilidade alta de que o desenvolvimento político e econômico dos EUA dos anos de 1920 estar alinhado a uma política de maiores pesquisas no campo educacional, e conseqüentemente de o currículo ser o objeto central desse desenvolvimento, já que poderia estipular a formação de um contingente de trabalhadores voltados e coordenados pelas práticas econômico-produtivas da época, e mais do que isso, acompanhar suas possíveis formas de desenvolvimento, pois segundo Harvey (2009, p.122) “os

novos métodos de trabalho são inseparáveis de um modo específico de viver pensar e sentir a vida”.

Quando trazemos essa análise próxima ao contexto educacional percebemos que a conexão entre as duas vertentes existe de forma a demonstrar que na década de 1920:

em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte das pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem dos currículos. (SILVA, 2007. p. 12)

Essa concepção nos traz a ideia de que o currículo é uma construção social que está disposta diante das transformações ocorridas ao longo do tempo nas mais variadas vertentes, políticas, econômicas e principalmente educacionais. O posicionamento descrito até aqui funciona como um recorte da década de 1920, onde as transformações produtivas levaram a esse forma específica de se conceber a ferramenta currículo. Segundo Silva (2007), a obra *The curriculum*, de Bobbit, lançada em 1918, vê o currículo como um processo racionalizado voltado para resultados no campo educacional que são apresentados de forma rigorosa e específica para o contexto em que se encontra, portanto o que houve foi uma criação particular de “currículo”.

Dessa maneira acreditamos ser oportuno deixar registrado que diante do quadro de variabilidade no qual podemos interpretar, concordando com Silva (2007), o que vem a ser o currículo dependendo do contexto em que sua confecção está inserida seguindo a:

perspectiva que vê as teorias do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. (SILVA, 2007. p. 14)

As décadas subsequentes aos anos 1920 foram marcadas por acontecimentos que profundamente marcaram uma nova concepção em termos sociais, econômicos políticos e culturais na escala global. Necessariamente temos como foco dessa mudança de paradigma a crise de 1929 ocorrida com a quebra da bolsa de Nova York nos Estados Unidos da América, o que implicou ao governo uma mudança em sua forma de atuação, particularmente no caso norte americano a implementação do Keynesianismo a partir daí:

O Estado por sua vez, assumia uma variedade de obrigações. Na medida em que a produção em massa, que envolvia pesados investimentos em capital fixo, requeria condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa, o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós guerra. Essas políticas eram dirigidas para as áreas de investimento público (em setores como transporte, os equipamentos públicos e etc.) vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa que também garantiram um emprego relativamente pleno. Os governos também buscavam fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação etc. Além disso, o poder estatal era exercido direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção. (HARVEY, 2009, p. 129)

O que ficou conhecido como *welfare state*, ou estado de bem estar social, foi a base econômica alinhada a um desenvolvimento social que dentre tantos investimentos em setores públicos, priorizava também o setor educacional, esse intimamente ligado as políticas de desenvolvimento curricular iniciadas e desenvolvidas desde os anos de 1920. A partir daí os processos desenvolvidos em escala global são definidos por um crescente aumento nas exportações, nas trocas comerciais entre os países (principalmente no período pós 2ª guerra mundial) e na disseminação do modelo fordista de produção por outros países, como o Japão, Alemanha, França e etc. O destaque nesse cenário, é a forma como os modelos educacionais garantidos pelo estado de bem estar social, buscam através de suas políticas curriculares acompanhar o desenvolvimento econômico possibilitando a formação de uma mão de obra que se adapte e se insira no mercado de trabalho. O currículo, portanto, tinha um caráter objetivo, organizacional dentro de um sistema altamente lucrativo e produtivo.

Nesse sentido percebendo a importância do currículo enquanto instrumento político-social pretendemos trabalhar sua influência à luz das teorias críticas, que nos permitam enxergar de forma questionadora para qual tipo de recorte social o currículo se dirige, e perguntar, quais conhecimentos são selecionados? Por quê? Para quem eles servem? E em que medida carregam marcas raciais em sua composição?

Esses questionamentos ganham destaque a partir das décadas de 1960 (palco de diversos movimentos sociais de suma importância na contemporaneidade) e 1970, onde curiosamente os modelos produtivos e políticos mundiais também sofrem uma drástica alteração. Crises do petróleo (1973 e 1979), movimentos sociais em prol da natureza e do meio ambiente (movimento Hippie, Green Peace), surgimento de novos locais propícios a uma produtividade mais barata (América do Sul, Sudeste da Ásia) e o surgimento de um novo modelo produtivo

(Toyotismo) fizeram o fordismo declinar de seu protagonismo e conseqüentemente provocaram uma mudança no paradigma geopolítico mundial. Simultaneamente a mudança produtiva toyotista a política internacional alavancou o neoliberalismo como modelo político com destaque para os Estados Unidos da América de Ronald Reagan e a Inglaterra de Margaret Thatcher. Paralelamente a isso, vemos também no campo educacional e sobretudo curricular uma mudança de leitura da forma como as políticas relacionadas a esse campo se transformaram.

Dessa forma o que se apresenta em termos de desenvolvimento econômico e produtivo (influenciador também do contexto educacional) é um modelo Toyotista (protagonizado pelo mercado Japonês) de dinâmica flexível, que de acordo com as suas características e em oposição ao fordismo:

se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de oferecimento de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, e sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças não padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores quanto em regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no chamado setor de serviços, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas[...] Ela também envolve um novo movimento que chamarei de compressão do espaço-tempo[...] (HARVEY, 2009 p. 140)

A terceira revolução industrial, o neoliberalismo, as novas formas de tecnologia surgidas através da revolução técnico-científico-informacional, como dirá Milton Santos, provocaram mudanças profundas na dinâmica mundial. O campo educacional e, sobretudo as práticas curriculares, não podem ser enxergados de uma forma dissociada desse contexto. Daí se ressalta a imponência do processo de globalização, que através dessas características dissemina determinados padrões locais para diferentes partes do mundo, e através de um sistema integrado de redes de contato dinamiza inclusive a perspectiva educacional mundial, nesse sentido, concordamos com Lopes (2008) quando esta nos diz que:

“Ainda no âmbito do debate sobre organização curricular, é valorizada a formação de competências e habilidades de maneira articulada às mudanças tecnológicas do mundo global. Segundo a análise de Miller (2000), no centro da condição de geração exponencial de informação no mundo globalizado está o papel assumido pela tecnologia, entendida como uso do conhecimento, meios, processos, organizações para produzir bens e serviços [...] É pela educação que se busca,

socialmente, formar trabalhadores com altas habilidades e a capacidade de inovação entendidas como essenciais para sustentar os modelos tecnológicos de produção vigentes.” (LOPES, 2008. p. 20)

Esse quadro, ainda segundo a autora, analisado em uma perspectiva mais ampla nos permite perceber que frequentemente a explicação para as proposições que giram em torno da constituição curricular em diferentes localidades do mundo estão pautadas na forma como os Estados, de forma crescente, vem se subordinando as decisões de órgãos e instituições ditas multilaterais, como por exemplo a ramificação da Organização das Nações Unidas (ONU) voltada para aspectos educacionais e culturais a Organização das nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Reconhece-se a partir daí que o neoliberalismo enquanto modelo econômico e político, causa uma acentuada submissão das políticas educacionais nacionais aos interesses das grandes entidades “multilateralizadas” através de seus mecanismos de definição , avaliação e regulação do mercado. E completa que:

Dessa forma, conclui-se que existe uma globalização econômica, capaz de determinar uma globalização política e cultural. Essa globalização incorreria em um processo homogeneizador das diferentes políticas curriculares no mundo atual. (LOPES, 2008. p.20)

Para enriquecer a análise de um quadro tão complexo se faz necessário perceber que o âmbito econômico não é a única explicação para tais transformações globais, os aspectos decisórios locais também tem grandes influências nas políticas de confecção curricular, visto que há uma aplicação das dinâmicas internacionais no contexto nacional educacional, dessa forma entendemos como (BALL,1998 . *Apud* LOPES 2008. p.22) que “ o conjunto de políticas genéricas globais tem variações, sutilizas e nuances que são hibridizadas nos contextos nacionais, sendo tais políticas aplicadas com diferentes graus de intensidade.”

Nessa linha de raciocínio percebendo que o quadro de abordagem curricular engloba em sua confecção aspectos não somente econômicos entendemos com Michael Apple (citado por SILVA,2007) que:

Não é suficiente postular um vínculo entre, de um lado, as estruturas econômicas e sociais mais amplas, e de outro, a educação e o currículo. Esse vínculo é mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são aí ativamente produzidos. Ele é mediado pela ação humana. Aquilo que ocorre na

educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia. (SILVA, 2007. p.46)

Dessa forma o campo social, visto como um campo contestado, e construído em meio a relações hegemônicas influencia também a constituição dos currículos, na medida em que grupos mais favorecidos socialmente tendem a dominar a forma e os conteúdos disseminados através das práticas educacionais, essa tática funciona através de um domínio ideológico para a manutenção de uma dominação. Ainda segundo as ideias do autor “ a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.”

É nessa perspectiva que o que se coloca como fato importante de ser abordado na constituição curricular são as possibilidades de construção dessa ferramenta (currículo) em sua estrutura, ou seja, que conteúdos devem ser selecionados? Por que devem ser determinados conteúdos e não outros? Quem será favorecido nessa escolha? Que grupos sociais levarão vantagem na seleção dos conteúdos? Quais relações de poder existentes que resultaram em uma determinada confecção curricular?

Acreditando que o âmbito acadêmico também esteja inserido nessa dinâmica de seleção de conteúdos curriculares, principalmente com base em aspectos científicos (o que impõe sobre a academia uma possível legitimidade de discurso) e que esse processo não é um processo neutro, imune a disputas que concordamos com Silva quando este nos diz que:

“É precisamente esse caráter conflagrado que caracteriza um campo cultural como o do currículo. Como uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, o campo social e cultural é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição.” (SILVA, 2007. p 49)

Diante desse quadro percebemos que também as relações de poder se estendem para o campo curricular, e se torna importante perceber é que em meio as hierarquizações e relações desiguais de poder também existe a possibilidade de contato entre as diferenças, e desse contexto novas possibilidades de entendimento podem aparecer. Diante desse cenário é que devem ser vistos a formação de professores e as questões raciais e étnicas, principalmente, o foco desse trabalho através da Lei 10.639/03.

## **1.1 - Possibilidades de contato entre os conteúdos: Das hierarquias às trocas em região de Fronteira**

Diante da análise e desenvolvimento do currículo como importante mecanismo dentro do campo educacional, não podemos deixar de abordar o aspecto de seleção de conteúdos que o caracteriza, essa, ocorre de forma a permitir que determinadas abordagens ganhem destaque perante outras, ou seja, a disputa por espaço no campo curricular é extremamente intensa e sobretudo, através de imposições hierárquicas se apresenta como desigual.

Sendo o currículo constituído socialmente e historicamente, sua epistemologia deve nos permitir perceber que as relações de poder existentes em seu interior também se relacionam com aspectos históricos e culturais, sendo aqui tomada a interpretação de epistemologia enquanto:

“toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há pois conhecimento sem práticas e atores sociais. Como umas e outras não existem senão no interior das relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias” (SANTOS, 2009. p.9)

Nessa perspectiva identificamos que o currículo como elemento social também carrega traços culturais bastante marcantes, abordaremos mais especificamente os aspectos referentes à cultura e sua possibilidade de abordagem no currículo de no segundo capítulo desse trabalho, mesmo assim, por hora, é importante ressaltarmos de acordo com (SANTOS 2009) que “as relações sociais são sempre culturais (intraculturais ou interculturais) e políticas (representam distribuições desiguais de poder)”. Existe, portanto uma diferenciação em termos epistemológicos. Existe segundo o pensamento do mesmo autor, uma dupla diferença na qual se baseia a epistemologia, a saber, “a diferença cultural do mundo cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo”. Partindo dessa leitura sobre o currículo podemos concordar com (QUIJANO, 2009) quando esse nos diz que:

é necessário reconhecer que todo fenômeno histórico social consiste na expressão de uma relação social ou numa malha de relações sociais. Por isso, a sua explicação e o seu sentido, não podem ser encontrados senão em relação a um campo de relações maior que o que lhe corresponde. Este campo de relações, em relação ao qual certo

fenômeno pode ter explicação e sentido, é o que aqui se assume como o conceito de totalidade histórico social” (QUIJANO, 2009. p. 83)

O currículo enquanto campo de estudo carrega as marcas da sociedade desenvolvidas ao longo da história, nesse sentido, portanto, carrega marcas e características culturais, compostas, por sua vez por significados, simbolismos e linguagens específicas. Um importante ponto é analisarmos a questão da constituição social em si. As marcas do desenvolvimento capitalista ao longo da história delinearam as perspectivas sociais mundiais, nesse sentido, a divisão entre países colonizadores e colonizados se apresenta como essencial para nossa ideia construção social e conseqüentemente também curricular. Dessa maneira percebemos o desenvolvimento do sistema capitalista de produção atuando em aspectos culturais e civilizacionais, portanto esse:

estende cada vez mais os seus tentáculos a domínios que dificilmente se concebem como capitalistas, da família a religião, da gestão do tempo a capacidade de concentração, da concepção de tempo livre às relações com os que nos estão mais próximos, da avaliação do método científico à avaliação moral dos comportamentos que nos afetam. Lutar contra uma dominação cada vez mais polifacetada significa perversamente lutar contra a indefinição entre quem domina e quem é dominado, e muitas vezes, lutar contra nós próprios. Por outro lado, a resiliência do capitalismo revelou-se na reiterada operacionalidade de uma de suas armas que parecia ter sido historicamente neutralizada: o colonialismo. De fato, o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação, que envolve a negação da independência política de povos ou nações subjugados, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais, que ele tinha gerado (tanto relações entre Estados como relações entre classes e grupos sociais no interior do mesmo Estado). O colonialismo continuou sob a forma de colonialidade do poder e do saber.” (SANTOS, 2009. p. 12)

A demarcação existente no cenário globalizado atual tem suas raízes confeccionadas nas mais diferentes fases do processo capitalista de produção, e em uma perspectiva epistemológica o peso desse desenvolvimento também recai sobre os aspectos culturais e conseqüentemente sobre os conhecimentos mais variados produzidos socialmente. Os aspectos físicos do colonialismo (dominação territorial, dominação corporal) não são a essência da atual fase do processo capitalista de produção. A informação demarca a contemporaneidade, em particular, a partir do recorte temporal da década de 1970. Sendo assim “no atual estágio da globalização economia e cultura tendem a coincidir” (JAMESON,2001. *Apud* MACEDO,2006).

Sistemas flexíveis de produção caracterizados pela desconcentração industrial, redução das jornadas de trabalho, desregulamentação das leis trabalhistas e da produção, dinamismo produtivo, maior contato entre as diferentes economias em escala global, produção baseada em

um modelo “just in time”, são características da combinação entre neoliberalismo e toyotismo, ou pós-fordismo como alguns autores gostam de abordar. Essa dinâmica econômica alicerçada no domínio cultural causa diversos problemas relacionados a desigualdade e a hierarquização das culturas. Dessa forma entendemos que:

“O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados.” (SANTOS, 2009. p. 13)

A injustiça e desigualdade causadas pelo processo colonial se estende, portanto do campo social para suas vertentes (o campo ideológico e epistemológico) servindo de base para a continuidade de um modelo de civilização baseado na hierarquização de saberes, esses são materializados através do currículo, uma de suas formas de expressão, campo que se torna palco de conflitos baseados na diferença dos saberes e de suas valorações.

Macedo (2006) em seu texto **“Currículo como espaço tempo de fronteira cultural”** exhibe um pensamento visto sob outra ótica em relação a cultura, propõe, portanto que não haja diferenciações fixas entre, política, economia e cultura, mas que se entenda que a refuncionalização do âmbito cultural necessariamente em termos mercadológicos rearticula sua dimensão política. Outra forma de ler que tenha a possibilidade de pensar sobre o espaço-tempo do campo político como um grande encontro entre características globais do sistema capitalista e especificidades e particularidades locais, trazendo à tona um processo de hibridismo.

Currículos são confeccionados diante de uma constituição cultural, dinâmica, diversa, multifacetada, mas nem sempre igualitária. Sua produção e sua vivência podem ser encarados como processos que acontecem cotidianamente em prol da construção e fortalecimento de uma cultura. Dentro desse processo existem relações de poder em pequenas e grandes escalas, sendo importante salientar, portanto que em ambas as escalas existem negociações de diferenças. E em ambas existe o protagonismo dos sujeitos da cultura e suas subjetividades e constituição indenícia, seus pertencimentos (MACEDO, 2006).

Por isso concordamos com Goodson (1997,p.14) quando este autor nos diz que, o conceito de currículo necessita o reconhecimento de que sua mobilização não acontece de forma inocente, e além disso tende a legitimar certos grupos e tendências em detrimento de outros. Seguindo esse raciocínio o currículo deve ser visto como uma composição oriunda de um jogo

de interesses, onde os mesmos são causadores da definição do trabalho acadêmico e dos processos que legitimam as diferentes correntes da ciência.

Daí decorre os possíveis conflitos e disputas existentes no campo curricular, e que se apresentam de forma desigual em determinadas situações onde os conteúdos que os compõem recebem um tratamento diferenciado, dentro de certa lógica que interpreta alguns deles como sendo mais importantes do que outros. No entanto esses mesmos conteúdos são dotados de aspectos culturais que os definem em termos históricos, simbólicos e até mesmo políticos, de forma que não se distanciem e nem desconectem das realidades sociais nas quais foram criados. De acordo com Goodson (1997, Apud GOMES 2013) as modificações que ocorrem em um determinado padrão disciplinar exigem certas mudanças nos espaços da sociedade tanto internos quanto externos, sendo os primeiros relativos à ideologia cultural e o segundo, às estruturas tangíveis (escolas e salas de aula), esses espaços são formados também por grupos e subgrupos disciplinares que produzem o currículo.

Dentro desse cenário é importante enxergar o currículo como um complexo campo de disputas e mudanças, que se relaciona e se constrói com aspectos internos e externos do ambiente acadêmico ou escolar. Ainda segundo Gomes (2013), por essa razão o currículo oferece possibilidade de ser visto dentro de uma perspectiva onde:

A força desse processo de mudança está relacionada aos desencontros acerca de finalidades educacionais entre estruturas internas e externas às disciplinas. Quando os grupos sociais que atuam internamente as disciplinas entram em acordo com as demandas sociais e educacionais dos meios externos, viabiliza-se a mudança curricular. Isso porque, em geral, segundo Goodson (1997), são as estruturas externas que vão criar padrões de valorização do que ou não ser ensinado as gerações mais jovens. (GOMES, 2013 p.487)

Dessa maneira, e tomando o currículo como um campo social e historicamente construído, percebe-se que as características que levam à estabilidade nos padrões disciplinares curriculares, e as que se coadunam com as modificações sofridas por esse campo se baseiam em aspectos culturais bastante específicos, de forma que exista uma zona tênue e complexa entre essas duas realidades.

Acreditamos dessa forma que as estratégias de construção do currículo e principalmente relacionado à formação de professores também se insere em uma perspectiva em

que exista uma hierarquização de conteúdos, sendo esses inerentes à própria dinâmica de estabilidade e mudança, que em seu interior carrega a possibilidade de uma zona de convergência, ou seja, não é simplesmente a exclusão ou a manutenção de determinados conteúdos que faz com que o currículo seja mais bem aproveitado ou adaptado para determinada realidade ou objetivo, mas sim a inter-relação entre a estabilidade e a mudança. É justamente esse limite que reflete os espaços de negociação e possível aproveitamento de uma conexão dos conteúdos, de forma que haja a possibilidade de surgimento de um espaço de enunciação das diferenças. Tomamos, portanto, as idéias de Bhabha (1998) como fluxo de raciocínio quando este nos diz que:

Esses entre - lugares fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação singular ou coletiva, que dão início aos novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade. (BHABHA, 1998 p. 20).

O espaço de negociação das diferenças é uma fronteira onde os diferentes aspectos culturais se relacionam não de forma excludente, mas de forma interacional possibilitando a troca entre os saberes, seria um local de enunciação das diferenças, que existe por que assim como as culturas hegemônicas podem ser apresentadas, as próprias culturas que historicamente foram vistas como subalternas também podem demonstrar seu potencial e seu valor, que foram silenciados por interesses hegemônicos. Nessa perspectiva de raciocínio concordamos com as ideias de Silva (2007), quando o autor nos auxilia dizendo que:

Contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais sugeridas pelo núcleo “duro” das teorias críticas de reprodução, Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar com desígnos do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão[...]Ao menos nessa fase Giroux compreende o currículo fundamentalmente através dos conceitos de emancipação e libertação[...] ele vê o processo de emancipação como um dos objetivos de uma ação social politizada. É através de um processo pedagógico que permita as pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercidos pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle[...] numa tendência que iria ganhar mais impulso posteriormente, Giroux vê a pedagogia e o

currículo através da noção de “política cultural”. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. O currículo é o local, onde ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual, eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. (SILVA, 2007. pp.53; 54; 55;56)

Em favor dessa possibilidade de valorização de conhecimentos e aspectos culturais vistos como subalternos Santos (2009,p.32) nos traz a ideia de “pensamento pós abissal”, que incorre no combate às injustiças causadas pelo processo de colonialismo, mas também, e principalmente no combate a colonialidade, sendo, portanto o aspecto cognitivo um fator marcante nessa disputa entre saberes. Os marcos para o surgimento desse pensamento estariam alicerçados em dois pontos principais acontecidos durante o século XX, em particular, nos últimos 60 anos. O primeiro seriam os abalos sofridos pelas metrópoles globais imperialista que sofreram o combate de movimentos de independência em suas antigas colônias. O segundo ponto, inclusive relacionado ao primeiro se realizou a partir do momento em que existiu e se fortaleceu o combate à exclusão radical e “à medida que povos que haviam sido sujeitos ao paradigma da apropriação/violência se organizaram e reclamaram o direito à inclusão no paradigma da regulação/emancipação.” A esse contra movimento hegemônico o autor denomina *Cosmopolitismo Subalterno*.

Dessa forma, zonas de fronteira, de contato cultural e cognitivo devem apresentar possibilidades de reação ao domínio hegemônico. Dentro do cenário atual do processo capitalista de produção, e, portanto do quadro crescente do processo de globalização, esses pontos de resistências contra hegemônicas podem ser identificados através de conceituações como o patrimônio comum da humanidade e o cosmopolitismo nas palavras de Santos (1997). O primeiro se refere a temas globais que dizem respeito ao próprio planeta, temas que ganham sentido quando identificados em sua totalidade, como por exemplo, a sustentabilidade da vida humana na Terra, assuntos relacionados as questões ambientais como a proteção da camada de ozônio, a preservação da Amazônia, da Antártida, da biodiversidade ou dos fundos dos oceanos. “A exploração do espaço sideral, da lua e de outros planetas, uma vez que as interações físicas e simbólicas destes com a terra são também patrimônio comum da humanidade.” O segundo se

trata da conexão existente entre as múltiplas culturas e, e, sobretudo a forma como são trabalhadas as diferenças dentro de uma perspectiva mais democrática de convivência.

Os dois processos relatados tem ligação íntima com o fenômeno da globalização e da aceleração dos fluxos que a compõe, sendo necessário perceber, portanto que:

A preocupação com o cosmopolitismo e com o património comum da humanidade conheceu grande desenvolvimento nas últimas décadas, mas também fez surgir poderosas resistências. O património comum da humanidade, em especial, tem estado sob constante ataque por parte de países hegemónicos, sobretudo dos Estados Unidos. Os conflitos, as resistências, as lutas e as coligações em torno do cosmopolitismo e do património comum da humanidade demonstram que aquilo a que chamamos globalização é na verdade um conjunto de arenas de lutas transfronteiriças.

Neste contexto é útil distinguir entre globalização de-cima-para-baixo e globalização de-baixo-para-cima, ou entre globalização hegemónica e globalização contra-hegemónica. O que eu denomino de localismo globalizado e globalismo localizado são globalizações de-cima-para-baixo; cosmopolitismo e património comum da humanidade são globalizações de-baixo-para-cima. (SANTOS, 1997. pp.15;16;17;18)

É oportuno relacionar o pensamento de Boaventura de Sousa Santos com o de Macedo (2006) quando a autora nos traz um pensamento sobre a construção do campo curricular como um espaço tempo híbrido, de fronteiras, onde ocorre um processo de legitimação cultural através do hibridismo. Nesse sentido, o quadro que se apresenta é o de que “nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os sistemas culturais locais. No entanto é também verdade que nenhum sistema local fica imune ao colonialismo.” Essas relações inseridas no contexto global podem ser vistas nas perspectivas das diferenças culturais no que Bhabha (1998) denomina como “entre lugar” o espaço de apresentação das diferenças. O que segundo Macedo (2006) também se caracteriza como um espaço-tempo de hibridismo liminar, possibilitando a identificação com o outro no ponto em que o mesmo se apresenta como “inimitável” no ponto em que não há proximidade na semelhança. Nesse sentido as perspectivas que se apresentam são as de que:

“Se as tradições globalizantes, em geral disciplinadoras (como lembra o pós estruturalismo), são parte integrante do currículo, a função performática da educação e do currículo está em criar “lugares-tempo” híbridos de sentido. Nesses lugares –

tempo, o ato de tradução cultural impede que as culturas globais vejam a si mesmas como completas, definitivas, e impões as culturas subalternas como elemento que redesenha o global.” (MACEDO, 2006. p 294)

É, portanto na construção de um pensamento cultural globalizante, mas principalmente plural que acreditamos. Nesse sentido abordagens como as da Lei 10.639/03 podem emergir e tornar o campo curricular mais democrático e fundamentalmente mais rico em termos culturais e dialógicos. As diferenças, portanto não impedem o diálogo, pelo contrário, possibilitam novas formas de contato, a partir do momento em que exista a percepção delas mesmas como “pontes” para o hibridismo.

Trabalhar a questão étnico-racial no currículo e principalmente na relação com a formação de professores é, portanto permitir o combate ao sentido globalizante de cima para baixo, e fortalecer não somente as práticas curriculares, mas também os significados, as perspectivas historicamente trabalhadas como subalternas e sobretudo valorizar de forma empoderada as identidades que compõem esse recorte cultural.

## 1.2 - Relações raciais nas políticas curriculares: Uma possibilidade de abordagem em meio à luta

*“Não sou o movimento negro*

*Sou o preto em movimento*

*Todos os lamentos (Me fazem refletir)*

*Sobre a nossa historia*

*Marcada com glórias*

*Sentimento que eu levo no peito*

*É de vitória !*

(Preto em Movimento - Mv Bill)

Ainda tomando o campo curricular como uma construção histórico-social seria oportuno abordarmos e iniciarmos uma discussão sobre a forma como os conteúdos relativos à temática étnico-racial podem ser trabalhados através da ferramenta curricular. Sem dúvida para que esse caminho seja traçado o pensamento cultural materializado e transmitido através do currículo (e aqui com destaque para os conteúdos de matrizes africanas e afro-brasileira) deve ser trabalhado de uma forma crítica, permitindo a nós entendermos como as configurações de disputa e representação de poder que acontecem no campo curricular também se estendem às questões relativas a raça e a etnia.

É importante salientar que nesse trabalho temos um entendimento do termo raça enquanto um constructo social e político resultante de práticas colonialistas que segunda metade do século XIX. Esse termo, portanto tem sua confecção atrelada a uma perspectiva de expansão territorial e consolidação imperial europeia, marcada, portanto pelo fortalecimento das políticas exploratórias desenvolvidas no continente europeu. Consequentemente um domínio que também se estendeu ao campo cultural e epistemológico. Dessa forma entendemos que essa moderna concepção do termo raça, tal como utilizada em meados do século XIX, de acordo com Pereira (2010), remeteria a uma associação entre as diversidades de cultura e diversidade moral com as características biológicas, genotípicas e fenotípicas que permitiriam, por sua vez, uma

hierarquização dos grupos humanos mais diversos. Ainda nessa linha de raciocínio, e consequentemente, a ideia de raça pode ser interpretada como:

uma construção do pensamento científico europeu e norte americano, que surge apenas em meados do século XVII e se consolida a partir da segunda metade do século XIX, justamente enquanto o período em que o imperialismo europeu se fortalecia. (PEREIRA, 2010 p. 33)

Diante do desenvolvimento técnico causado pela 2ª revolução industrial as potências europeias expandiram-se territorialmente em busca de mercado consumidor para seus produtos confeccionados em larga escala. A combinação do domínio de outros territórios com a necessidade de ampliar o consumo para as mercadorias advindas das novas formas produtivas teve como base o contexto racial. Baseado na interpretação de atraso epistemológico e tecnológico de continentes como a África.

Trazer a perspectiva cultural que se baseou em aspectos históricos e também geográficos à tona nos ajuda a compreender como as políticas curriculares tiveram seu desenvolvimento, e também nos ajuda a enxergar, na própria confecção do campo curricular, como determinados aspectos culturais passam por um processo longo e árduo de negação, de silenciamento e de negligência. Segundo Santomé (apud) Gomes (2012 p. 163) ao se analisar atentamente a maioria dos conteúdos desenvolvidos nas instituições de ensino (e aqui entendemos também o âmbito acadêmico universitário) o que chama a atenção é a massiva abordagem de conteúdos curriculares pautados nas culturas consideradas hegemônicas. Dessa forma conteúdos ligados à cultura de grupos sociais subalternizados ou ainda em situação de exclusão na vertente epistemológica continuam a ser silenciadas, ou então encaixadas em determinados estereótipos e modificadas para que passem por um processo de anulação em suas possibilidades de reação.

A impossibilidade de expressão criada sobre determinados discursos e principalmente sobre os discursos de grupos historicamente, socialmente e espacialmente segregados existente em um campo como curricular, amplia o quadro de desigualdade entre os aspectos culturais, por sua vez, esses mesmos aspectos foram constituídos em meio a diferenças hierárquicas econômicas e sociais altamente segregacionistas e preconceituosas. O que procuramos salientar nesse ponto do presente trabalho é que:

Nesse contexto a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e no mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não quer falar ou não pode falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar porque não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? (GOMES, 2012 p . 105)

Essa análise também deve ser ampliada para o cenário de formação de professores e particularmente (nesse trabalho) para a formação do professor de geografia. Como são trabalhados os conteúdos curriculares relativos às culturas africanas e afro-brasileiras nos cursos acadêmicos? Que profissionais se pretende formar a partir das atuais perspectivas curriculares implementadas? Como as questões étnico-raciais se desenvolvem, a partir desse ponto, nas políticas de organização curricular universitária?

Os profissionais que são formados sob uma perspectiva curricular baseada em aspectos culturais hegemônicos, muito possivelmente, enfrentarão dificuldades na abordagem prática e reflexiva sobre os conteúdos relativos as matrizes africana e afro-brasileira, enfrentarão, portanto uma determinada pressão homogeneizadora relacionada a conteúdos de origem ocidental e majoritariamente europeia. Nesse sentido a própria problematização de questões relativas a uma pluralidade cultural será prejudicada e mais complexa (em termos de ação) dentro de uma atuação desse profissional na sala de aula.

Sendo dessa forma o currículo um constructo social carregado de possibilidades de construções identitárias, significados, e discurso desenvolvido em meio a relações de poder, podemos questionar, de que forma a identidade negra se desenvolve nesse campo? Aqui, fazemos de nossas palavras as palavras de (GOMES 2003) quando a autora diz que:

um caminho interessante para refletir sobre essa articulação seria não pensar a identidade negra como a única possível de ser construída pelos sujeitos que pertencem a esse grupo étnico/racial. Entre as múltiplas identidades sociais que os negros e negras constroem, a identidade negra é uma delas [...] assim como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve múltiplas variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sensações e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente tal processo se inicia

na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir de outras relações que o sujeito estabelece. (GOMES, 2003 p. 171)

As possibilidades existentes para a utilização do currículo enquanto potencializador da construção de uma identidade negra são diversas e culturalmente benéficas, principalmente no combate ao silenciamento cultural imposto pelas culturas consideradas hegemônicas dentro do cenário curricular. Dessa forma o reconhecimento, a valorização e a disseminação de conteúdos baseados nas culturas africana e afro-brasileira fortalece a constituição identitárias desses grupos étnico-raciais e permite a visibilidade de sua construção social e histórica altamente plural. Assim, seria importante:

lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só na oposição ao branco, mas também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam, processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na produção de nossas identidades. (GOMES, 2003 p. 172)

Seguindo a linha de raciocínio de Gomes (2012) concordamos que na busca por possibilidades de reflexão e ação dentro da perspectiva curricular os hibridismos, os contatos entre aspectos culturais diversos e múltiplos são ferramentas que possivelmente permitem uma maior conexão entre os conteúdos, possibilitando dessa forma, a ampliação das trocas culturais e enriquecendo a temática multicultural e intercultural. Nesse contexto a construção de identidades no âmbito curricular nacional, e principalmente no quesito referente a questão étnico-racial deve ocorrer de forma que permita um aprofundamento do momento específico no qual essas discussões se desenvolvem em nosso quadro educacional, onde haja uma leitura que leve em conta as condições precárias materiais e de existência dos grupos subalternizados, permitindo a conexão desse aspecto com as vertentes identitárias e políticas. É nesse cenário que se apresenta como necessária a implementação e à introdução dos conteúdos relativos às matrizes africanas e afro-brasileiras nos currículos da educação básica e também nos currículos acadêmicos, principalmente os associados a formação de professores. A partir dessa mudança de perspectiva cria-se uma exigência de adoção de práticas que permitam a descolonização curricular nos diferentes graus educacionais, mudanças relacionadas às representações e às práticas, que trabalhem através do questionamento dos “lugares de poder”, das relações de privilégios existente em nossa política de educação nas escolas e a própria academia.

A interação entre as matrizes culturais entendidas como diferentes e tratadas historicamente de forma hierarquizada se enriquece nas “zonas de contato” existentes entre esses aspectos culturais. O que se possibilita, portanto é uma atuação de múltiplas vertentes culturais em conexão, realizando trocas, que em nossa concepção devem ser analisadas à luz do multiculturalismo crítico e pós colonial, permitindo além dos questionamentos acerca dos possíveis preconceitos existentes na política curricular também um questionamento sobre as relações de poder existentes na confecção do currículo. Ampliando essa análise e concordando com a ideia de (CANEN, 2012) podemos interpretar que essa questão se estende também através da vertente pós colonial, onde a linguagem e os discursos utilizados na construção do campo curricular também podem vir a ser compreendido como ferramentas interpretativas para além das relações de poder. Dessa forma:

faz-se necessário garantir a formação de professores imbuídos da visão de pluralidade cultural e fenotípica e das tensões a ela relacionada. Para isso é preciso romper com os currículos monoculturais construídos sobre uma visão de universalidade que nada mais é do que uma construção simbólica a partir de valores culturais e raciais dominantes. (ASSIS, 2006 p .18)

Nessa perspectiva entendemos o currículo como uma ferramenta de luta que possibilita a o reconhecimento das desigualdades históricas que marcaram o contexto étnico-racial em nosso país, sendo também um fator possibilitador de um processo de valorização das matrizes culturais africanas e afro-brasileiras, permitindo a disseminação dessas vertentes culturais através dos mais diferentes níveis de ensino, inclusive na formação inicial e continuada de professores. O currículo se fortalece nesse sentido como uma ferramenta emancipatória.

Teorias pós-colonialistas do currículo nos remetem a uma excelente possibilidade de abordagem nessa perspectiva, essas tem como objetivo a análise das relações de poder complexas que existem entre as diferentes nacionalidades, que por sua vez foram construídas sobre diversidades econômicas, políticas e sociais existentes e que foram majoritariamente modificadas pela expansão colonial europeia.

Perceber o currículo como um campo que se desenvolve através de relações de poder, mas também como possibilidade de contato entre as variedades culturais também nos auxilia em nossa análise, dessa forma :

numa concepção mais restrita a teoria pós-colonial deveria estar focalizada precisamente nas manifestações literárias e artísticas dos próprios povos subjugados, vista como expressão de sua experiência da opressão colonial e pós-colonial. Nesse

sentido, a teoria pós-colonial é um importante elemento de questionamento e na crítica dos currículos centrados no chamado “cânon ocidental” das “grandes” obras literárias e artísticas. A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e as teorizações críticas baseadas em outros movimentos sociais, como o movimento negro reivindica a inclusão das formas culturais e sociais marginalizadas pela identidade europeia dominante. (SILVA, 2007. p.126)

Assim, existe a ampliação da possibilidade de se abordar criticamente as relações de poder e as construções no campo do conhecimento que alçaram o sujeito imperial europeu em uma posição, que ainda nos dias atuais, pode ser considerada como um privilégio, essa base se desenvolve através da ideia de que:

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais, esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. (SILVA. 2007, pp.55;56)

Tomando o currículo como um campo construído sócio-historicamente permeado e constituído por identidades, podemos perceber que as interpretações do que é diferente, oposto, ou ainda não semelhante em termos culturais dentro de sua natureza perpassa necessariamente por um jogo de interpretação que surge nas fronteiras existentes entre os aspectos culturais que compõe esse currículo, essa por sua vez se desenvolve através da representação entre os sujeitos dessa maneira, de acordo com SILVA (2007) existe no interior da concepção pós-colonial curricular uma materialização da representação que mantém seu foco no discurso, na linguagem e no significante (um texto literário, uma peça, uma fotografia etc.), sendo, portanto a representação considerada um alicerce central na produção e constituição da identidade cultural e também social, sendo assim, fundamentalmente a forma em que constói-se a identidade do “outro” e simultaneamente a nossa própria, segundo o autor essa representação está no centro da relação saber-poder.

Concordamos com Gomes (2012) quando a autora interpretando as palavras de Santos (2006) nos explica que, na perspectiva desse último, no cerne de uma experiência educacional e pedagógica existem relações de conflito, sendo esse fator necessário para trazer instabilidade e mostrar o lado vulnerável de modelos epistemológicos ditos dominantes, permitindo dessa forma um olhar sobre o passado por meio do sofrimento humano, que por meio desses mesmos dominadores epistemológicos foi causado. Dessa maneira, visando atingir os estudantes através de imagens desestabilizadoras, assim como os professores, esse processo de abordagem pode despertar o espanto e o sentimento de indignação, além de uma posição de inconformidade, fatores esses necessários para analisar criticamente a relação epistemológica entre modelos dominantes e dominados e permitir ir além desse ponto ao desenvolver um novo tipo de relacionamento entre saberes, conseqüentemente entre grupos sociais e pessoas. Desse ponto em diante haveria a possibilidade de se criar um relacionamento baseado em uma maior igualdade e justiça, trazendo uma nova perspectiva para interpretação do mundo, baseada em uma relação emancipatória e multicultural:

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

### **1.3 - Breve Levantamento Histórico-Geográfico: “Movimento Negro” e Diáspora no Brasil**

Abordar a questão étnico-racial no Brasil significa trazer à tona a importância de movimentos sociais que se dedicaram à luta contra o racismo e suas formas de institucionalização em meio a sociedade do nosso país. O reconhecimento dos movimentos sociais é fundamental para a compreensão do desenvolvimento histórico do país, como também para a própria dinâmica de distribuição espacial da população.

Gostaríamos de trabalhar nesse ponto com a importância do movimento negro no Brasil durante o século XX, pois esse período se mostrou extremamente importante na consolidação de perspectivas sociais no combate ao racismo em nossa sociedade. É importante salientarmos aqui dois pontos de iniciação em nossa discussão para esse tópico. Em um primeiro lugar, que, entendemos aqui movimentos sociais como aqueles nos quais se:

diz respeito aos processos não institucionalizados e aos grupos que os desencadeiam, às lutas políticas, às organizações e discursos dos líderes e seguidores que se formam com a finalidade de mudar, de modo frequentemente radical, a distribuição vigente das recompensas e sanções sociais, as formas de interação individual e os grandes ideais culturais. (ALEXANDER, 1998. *Apud* PEREIRA, 2010 p. 81)

E em um segundo lugar que temos a consciência de que a utilização do termo “movimento negro” exposta no título desse tópico, não é a trabalhada pelos representantes e militantes desse movimento social, mas sim, é uma forma de salientarmos tanto os aspectos políticos do próprio movimento, ou seja, do “movimento negro” quanto as migrações (diásporas) envolvidas (salientando aqui o caráter geográfico) no deslocamento espacial de populações negras ou afrodescendentes no espaço. Por isso a utilização do termo no plural, buscando abarcar a dimensão histórica e também a dimensão geográfica desse processo. Dito isso, podemos nos auxiliar nas ideias de Pereira (2010) quando o autor nos explica que a utilização de “movimentos negros”, já não seria de uso incorreto por levar em consideração as múltiplas estratégias, ações e formas de atuação desse movimento social. Em sua explanação o autor deixa claro também, que a utilização desse termo credenciaria, em termos referenciais, na utilização de identificações como, “movimentos de mulheres”, tratando sempre do viés plural do termo. Segundo as palavras de Lélia Gonzalez encontradas em (PEREIRA 2010) a utilização do termo “movimento negro” entre seus membros e militantes é utilizada no singular, pois:

está apontando para aquilo que os diferencia de todos os outros movimentos, ou seja, sua especificidade é o signifiante negro, existem diferenças mais ou menos fundas quanto ao modo de articulação dessa especificidade. (GONZALEZ, 1982. *Apud PEREIRA,2010*)

Partindo dessa explanação e acreditando em sua eficiência, acreditamos ser importante a percepção de que a abordagem das questões relativas ao referido movimento social de causa antirracista no Brasil surgiu em um período que herdou características sociais, políticas e culturais dos séculos anteriores, a saber, o período colonial Brasileiro. O domínio territorial materializado através da dominação e submissão política à metrópole europeia deixou marcas na sociedade brasileira atual que não podem ser ignoradas para o entendimento do surgimento de movimentos sociais que tem como objetivo o combate ao racismo, a valorização dos constituintes culturais africanos e afro-brasileiros, e a disseminação dos mesmos. A caracterização do Brasil colônia a partir do século XVI permitiu, portanto (principalmente através do processo de escravização do povo negro africano e posteriormente afro-brasileiro) a institucionalização do racismo em nosso país, se fortalecendo em leis que permitiam o tratamento da mão de obra escrava como propriedade de determinados indivíduos e grupos sociais. Essa relação de domínio étnico-racial, baseada em uma ideologia de superioridade branca (em termos cognitivos e técnicos) tem suas bases fortalecidas no período datado a partir do século XVIII e segunda metade do século XIX no âmbito mundial.

Seguindo essa linha de pensamento percebemos que a estrutura colonial desenvolvida nos períodos anteriores ao século XX no Brasil, foram extremamente importantes para o entendimento do fortalecimento dos “movimentos negros” no país. Geograficamente falando desde as migrações forçadas de escravos às ocupações das favelas e das periferias das grandes cidades de nosso país vemos a marca do racismo construído ao longo de todos esses séculos, ou seja, o espaço geográfico oriundo da interação homem e natureza traz as marcas de longos períodos constituídos pelo racismo, seja ele exposto de forma mais direta ou menos direta. Saber ler e agir o/no espaço é uma consequência da utilização da geografia de uma forma crítica dessa maneira e em relação às questões raciais e espaciais desenvolvidas ao longo da história no Brasil percebemos que:

As noções que aprendemos/ensinamos sobre a Geografia servem para saber interpretar este mundo, conhecer a sua posição no mundo e agir neste mundo. Isto implica conceber o espaço geográfico como sendo estrutura e, a partir disso, estudar sua organização, seus elementos, seus objetos, etc. , e também como experiência: as posições que os indivíduos e grupos sociais ocupam, bem como as relações que eles

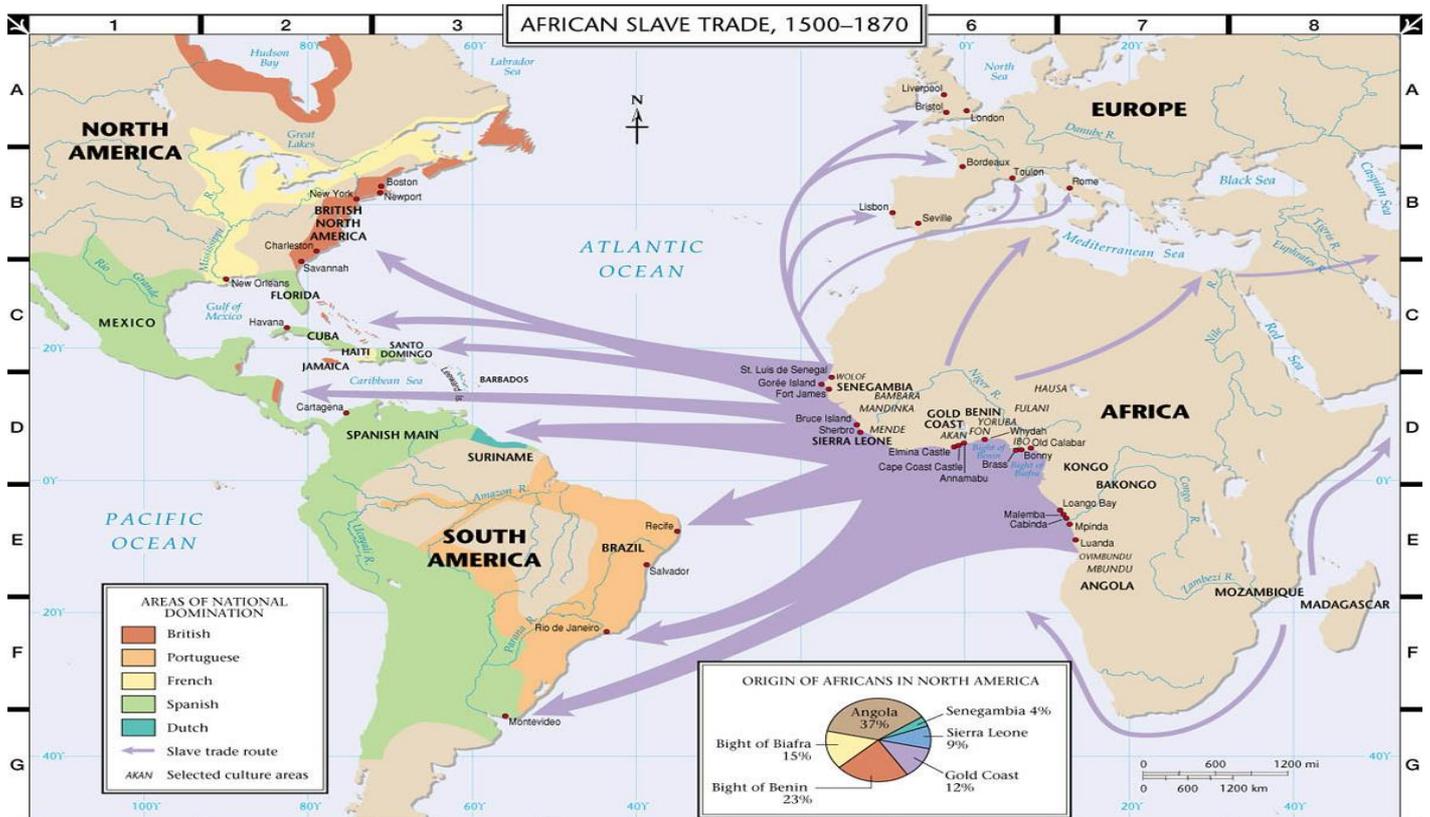
vivenciam, condicionam trajetórias sociais que são, também, trajetórias espaciais, o que nos permite apontar as inscrições socioespaciais de indivíduos e grupos como sendo experiências espaciais das relações sociais, econômicas e de poder. Não estamos aqui advogando uma sofisticação de um determinismo socioespacial, fruto do cruzamento de matrizes economicistas, sociológicas e fenomenológicas – segundo o qual “o lugar social de onde se fala” definiria, *a priori*, o próprio teor da fala-, mas apontando o caráter estratégico do saber geográfico para a formação de cidadãos críticos de sua inserção na sociedade. O tratamento das relações raciais pela geografia passa por tal compreensão de espaço e de geografia. (SANTOS, 2007. p. 29)

Abaixo está representado um mapa que apresenta os principais fluxos migratórios de escravos entre os anos de 1500 e 1870, período que abarca, o início das grandes navegações (elevada quantidade migracional na direção Europa – Colônias) e o período que compreende o século XVIII e segunda metade do século XIX (caracterizado pelo fortalecimento de ideologias racistas inclusive com bases biológicas de explicação).

Esse recorte do espaço/tempo explicitado acima nos traz a necessidade de perceber como o aspecto cultural sofre impactos, diante das migrações forçadas e intervenções espaciais segregacionistas, esse processo se torna um abalo na medida em que:

[...] as diferentes etnias africanas foram agrupadas racialmente como negras, essencialmente homogeneizadas e emparelhadas pela cor da pele, ainda hoje, os imigrantes dos países africanos, são comumente denominados africanos e não por suas nacionalidades políticas ou étnicas. Esse fato também se dá com etnias indígenas nativas do Brasil que são comumente tratadas como grupo de origem racial homogêneo e não como grupo etnicamente diverso. (MALACHIAS, 2006. p. 6)

## Tráfico de Escravos Africanos (1500-1870)



Fonte: <https://br.pinterest.com> <acesso em 15/11/2017>.

Ainda segundo Malachias (*ibid*) em uma leitura sobre as ideias de Milton Santos o conceito de rugosidades poderia ser apreendido em tal situação envolvendo o âmbito da Geografia enquanto possibilidade de leitura da hierarquizações e segregações raciais na medida em que:

Milton Santos usa o conceito de rugosidades em duas perspectivas, uma físico-territorial, expressando uma condição material ou forma geográfica remanescente. A outra, sócio territorial, ou sócio geográfica, condição social presente, herança do passado, que se manifesta objetiva e subjetivamente no espaço geográfico [...] raça, classificação pela cor e racismo são parte de um sistema de ideias acumuladas no espaço que adquirem expressão material em movimento solidário e contraditório do passado ao futuro perpetuando desigualdades sociais e materiais. (MALACHIAS, 2006. p. 36)

É visando o combate a esse (e outros tipos) de preconceito que o movimento negro no Brasil se fortalece, sobretudo durante o século XX. Buscando identificar, valorizar, e disseminar uma visão

fortalecida da cultura africana e afro-brasileira no combate à institucionalização e socialização do racismo. Nessa perspectiva podemos perceber que as diferentes conjunturas históricas e sociais configuradas no país ao longo do século XX foram dinamizadoras do delineamento do movimento negro brasileiro sendo:

Exatamente nesse contexto, de luta contra o racismo e pela melhoria das condições de vida da população negra, ou de luta por mudança na distribuição vigente das recompensas e sanções sociais e nas “formas de interação individual e nos grandes ideais culturais” que se constituiu o movimento social negro brasileiro ao longo do século XX. Em cada momento da história do Brasil no século XX, de acordo com diferentes conjunturas sócio-históricas e com as possibilidades de atuação construídas, o movimento social negro organizado possuía características distintas [...] (PEREIRA, 2010. p. 81)

Apoiando-se no pensamento de Joel Rufino dos Santos, Pereira (2010) nos traz informações sobre a constituição e criação da Frente Negra Brasileira, importante movimento do século XX que se colocou em combate contra o racismo, sendo visto como uma resposta às condições raciais desiguais da época, essas, alinhadas a pensamentos racistas e preconceituosos dos séculos precedentes que por sua vez alavancaram o fortalecimento do pensamento em torno da chamada “democracia racial”. Ainda segundo Pereira (2010) o cenário cultural sobre a interpretação das relações raciais se encontrava na época inicial do século XX imerso em obras literárias como o livro “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freire, que perpetuava as ideias contidas no “mito da democracia racial” e dessa forma faz com que esse “mito” se apresente até os dias atuais como uma estrutura fortemente constituída em nossa identidade como nação, dessa maneira concordamos com a ideia de que:

Segundo Joel Rufino dos Santos o mito da democracia racial seria composto de três peças fundamentais: 1) Nossas relações de raça são harmoniosas; 2) A miscigenação é o nosso aporte específico à civilização planetária; 3) O atraso social dos negros, responsável por fricções tóxicas, se deve exclusivamente ao seu passado escravista. (SANTOS, 1985 *Apud* PEREIRA, 2010 p. 83)

Nesse sentido, utilizando-nos de um olhar geográfico mais detalhado sobre o recorte temporal apresentado anteriormente e o contexto social, cultural e econômico no qual se desenvolveram práticas que deram base às relações raciais atuais, perceberemos que dentro da política governamental desde o final do século XIX existia um pensamento que objetivava o

branqueamento da população brasileira baseado na substituição da mão de obra escrava pela imigrante. O que queremos salientar neste ponto é que o recorte de surgimento da Frente Negra Brasileira se deu simultaneamente ao aumento da potencialidade industrial brasileira, que anteriormente era calcada em uma base majoritariamente agrícola e que dependia da mão de obra dos negros escravizados. Sendo assim, as bases de uma política racista foram implementadas a partir do momento em que os negros foram excluídos do sistema produtivo considerado como modernizador do país, vistos portanto como incapazes de realizar as tarefas estipuladas em indústrias, vistos, portanto, como atrasados cultural ou intelectualmente. Esse fato se comunica com as imprecisões iniciais de ideologia da Frente Negra Brasileira, que apontou primeiramente para a luta do negro contra o branco e depois do negro contra o próprio negro visto como contrário às ideias antirracistas. Diante desse cenário, um momento posterior:

Os dirigentes do movimento, considerando a ignorância e o sentimento de inferioridade como geradores de antagonismo entre os negros, passaram a empenhar-se em enaltecer a raça, em promover a educação e desenvolver a instrução. Com a elevação do nível intelectual e moral, os líderes teriam almejado desenvolver laços de solidariedade e impor-se ao branco, para cuja finalidade se constituiu em entidade política. (DOMINGUES,2005 *Apud* PEREIRA 2010, p. 84).

Ainda segundo esse raciocínio de colocação do negro na estrutura socioeconômica brasileira podemos entender segundo as ideias de Antônio Sérgio Guimarães expostas em Pereira (2010), portanto, que a Frente Negra Brasileira se estabeleceu como uma reação a essa estrutura, e uma resposta de combate a veloz integração nacional dos imigrantes italianos, espanhóis, sírios-libaneses e alemães, o que reservava à população negra as camadas mais subalternas da sociedade. Por isso a Frente Negra Brasileira teve um papel de incentivar, educar e integrar o negro brasileiro socialmente. Dessa maneira:

A Frente Negra Brasileira tinha o objetivo de desenvolver na população negra a tendências que a organizassem como uma “minoridade racial integrada na ordem vigente”. (PEREIRA, 2010,p.85)

Esse sentimento e essa ação de luta para a inserção do negro no desenvolvimento socioeconômico no Brasil, fomentado pelas raízes da Frente Negra Brasileira a partir de 1930, se estendeu e ampliou seu destaque na contemporaneidade a partir da década de 1970 com a criação do MNU (Movimento Negro Unificado), movimento esse que de acordo com Pereira (2010) apresenta diferenças em relação aos momentos anteriores das lutas antirracistas no Brasil, pois

não se posiciona em relação ao chamado “mito da democracia racial” e à construção de identidades político-culturais da mesma forma. Dessa maneira não apenas a inserção democrática dos negros na sociedade seria a pauta da discussão (assim como era a luta da Frente Negra diante de uma sociedade de classes), mas sim, a transformação social (em um âmbito revolucionário), para que esta mesma sociedade se modificasse profundamente e em termos estruturais em relação ao preconceito racial. Sendo assim a denúncia sobre o mito da democracia racial seria essencial no projeto de construção de uma nova sociedade. Nesse sentido a denúncia ao mito da democracia racial aparecia como protagonista da luta contra o racismo a partir desse momento com ênfase ainda maior do que em momentos históricos anteriores. Ainda nessa perspectiva:

É importante ressaltar que o surgimento do MNU em 1978 é considerado tanto pelos próprios militantes quanto por muitos pesquisadores, como o principal marco na formação do movimento negro contemporâneo no Brasil na década de 1970. Reconhecendo a criação do MNU como marco fundamental na transformação do movimento negro brasileiro em meio a um contexto histórico-social de lutas contra a ditadura militar, então vigente no país e comparando-o com organizações anteriores como a FNB e o TEN (Teatro Experimental Negro) Sérgio costa afirma que o MNU se constituiu como um movimento popular e democrático. (COSTA,2006 *apud* PEREIRA .2010, p. 98)

Em uma das entrevistas realizadas nessa pesquisa, tivemos a oportunidade de ouvir um relato de um dos professores entrevistados (aqui identificado como professor 1)<sup>4</sup> sobre o Movimento Negro Unificado e esse nos diz que:

tem uma geração de filhos de militantes que nos anos 1980 que o MNU (movimento negro unificado) estimulava para que fossem para a universidade e essa geração de filhos de militantes, e outros que não eram filhos de militantes, mas que tinham a universidade como elemento importante, uma estratégia importante, essa geração pegou essa transição do sistema de pós-graduação de um sistema mais elitizado, que eu ainda peguei, para um sistema mais aligeirado, com um número maior de estudantes de pós-graduação e aproveitou algumas brechas. Esse momento que essa minha geração está fazendo, terminando o mestrado entrando no doutorado, foi exatamente o momento em que nós formamos o departamento de Geografia da FFP. (informação verbal)<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Para manter o sigilo quanto a identificação dos entrevistados manteremos a identificação correspondendo a uma numeração específica. As entrevistas foram realizadas em: 05/05/2017, 11/10/2017, 27/10/2017. Realizadas na Faculdade de Formação de Professores.UERJ- São Gonçalo.

<sup>5</sup> Informação concedida pelo professor 1 da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP).

Diante da situação exposta em relação à constituição da luta antirracista no contexto espaço temporal brasileiro percebemos a importância de se trabalhar as ideias relativas aos aspectos culturais resgatados, valorizados e transmitidos ao longo dos tempos de luta dos movimentos sociais da luta racial. Por isso passaremos ao próximo tópico abrindo uma discussão sobre a importância do legado cultural na luta antirracista.

## 1.4 – A visão “Inter/Multi”: Perspectivas Culturais em Rede

O título desse recorte em nosso trabalho procura introduzir uma ideia ao redor e juntamente ao/com o processo de desenvolvimento cultural para que possamos abordar aspectos referentes ao multiculturalismo um dos protagonistas do processo de globalização atual. Nossa ideia é justamente discutir o porquê de elementos ligados a cultura afro-brasileira e africana tendem a serem ignorados enquanto elementos importantes de uma cultura rica em um país pluriétnico-racial.

Não pretendemos aqui nos ater simplesmente a discussão do que se entende como cultura, temos noção de que se trata de uma discussão ampla e complexa inclusive do campo antropológico e que de certa forma impossibilitaria, por sua complexidade o desenvolvimento do presente trabalho, mas acreditamos que certos pontos históricos do desenvolvimento do que hoje em dia se entende ser uma cultura podem nos ajudar a entender a abordagem étnico-racial pretendida nesse trabalho.

Para continuar nossa linha de raciocínio precisamos buscar compreender que a cultura é um conjunto de determinados símbolos e significados socioespacialmente historicamente construídos. E principalmente múltipla. Ou seja, em diferentes tempos históricos e em diferentes espaços a humanidade desenvolveu múltiplas formas de se produzir e se propagar cultura, o que acompanhamos ao longo do passar do tempo foi a constante e crescente confluência de diferentes padrões culturais, alavancados inclusive pelo fortalecimento do processo de globalização. Procuraremos uma ênfase mais geográfica ao longo desse tópico.

Alguns autores consideram que a capacidade do cérebro humano em gerar símbolos traz a importância da constituição cultural à tona já que:

Foi o símbolo que transformou nossos ancestrais antropóides em homens e fê-los humanos. Todas as civilizações se espalharam e se perpetuaram somente pelo uso de símbolos(...) Toda cultura depende de símbolos. É o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura e o uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação. Sem o símbolo não haverá cultura o homem seria apenas animal, não um ser humano (...)O comportamento humano é o comportamento simbólico (WHITE,195 *apud* LARAIA. 2001, p.56)

Sendo assim essa significação, interpretação e disseminação de variados símbolos atribuídos a uma determinada cultura exige um sistema de interpretação elaborado para que não

se cometa o engano de hierarquizar ou classificar uma determinada cultura como sendo inferior, já que por estar disposta através de uma relação de constituição simbólica ela tem suas subjetividades e seu próprio sistema significativo que é constituído ao longo da história e sua convivência espacial sendo acumulativo ao longo do tempo, segundo as ideias de Lévi-Strauss. Nesse cenário concordamos com o raciocínio de que:

Todos os homens são geneticamente aptos para receber um programa, e este programa é o que chamamos de cultura [...] um dos mais significativos fatos sobre nós pode ser finalmente a constatação que todos nascemos com um equipamento para viver mil vidas, mas terminamos no fim tendo vivido uma só!” (GEERTZ.1966 *apud* LARAIA. 2001,p.63)

O contato proporcionado pelas diferentes matrizes culturais existentes no Brasil proporciona a construção de um mosaico cultural, ou seja, uma constituição de contatos entre diferentes aspectos culturais que partilham um mesmo território nacional. Obviamente levamos em consideração para essa afirmação os diferentes padrões relacionais entre essas culturas, pois relações de poder e hierarquizações fizeram e fazem parte da constituição cultural de nosso país e do sistema cultural de uma forma em geral.

Tomando como base, a partir desse momento, as possibilidades de abordagem dos aspectos culturais brasileiros (com ênfase nas temáticas africanas e afro-brasileiras) propomos uma breve abordagem de se trabalhar uma perspectiva intercultural no cenário exposto em nosso país.

Quando nos referimos a culturas em rede, procuramos salientar o caráter conectivo entre os aspectos culturais constituintes do quadro social brasileiro (no caso dessa pesquisa coordenando a temática afro-brasileira e africana) e também mundial. Nessa perspectiva e trazendo uma interpretação geográfica para nossa explanação e tendo o entendimento da crescente interação cultural no mundo atual buscamos interpretar o movimento de conexão global da cultura e do multiculturalismo enquanto constituinte de um fenômeno em rede.

A discussão no campo geográfico sobre redes não é uma novidade, o conceito tem sido amplamente trabalhado ao longo da história como nos ajuda a entender Souza (2013), quando nos aponta a recorrente discussão que a qual esse conceito esteve exposto ao longo das décadas de 1980 e 1990 e também ao recortar o espaço-tempo do final do século XIX e início do século XX como início das discussões sobre essa temática.

O que pretendemos no entanto não é aqui discutir os desenvolvimentos históricos do conceito de redes, mas apresentar esse conceito de forma que possamos entendê-lo dentro de um contexto de crescente globalização, possibilitando assim o contato de diferentes padrões culturais mundiais. Logicamente que essa capacidade de comportamento sócioespacial em rede não poderia deixar de ser vista longe dos avanços técnicos, os quais, se apresentam principalmente como resultado das revoluções industriais e científicas informacionais realizadas ao longo da história humana dessa maneira acreditamos que:

As qualidades de instantaneidade e simultaneidade das redes de informação emergiram mediante a produção de novas complexidades no processo histórico da “integração produtiva” às modernas tecnologias de comunicação e informação.  
(DIAS.1995 *apud* SOUZA.2013,p.165

Obviamente a emergência de uma eficácia em termos técnicos alavanca a capacidade de comunicação entre os diferentes pontos do globo e aceleram de certa forma a interação entre as localidades. Citando Manuel Castells, Souza (2013) nos lembra da importante contribuição do autor sobre o conceito difundido em um dos títulos em seu trabalho na década de 1990 intitulado “network society” ou “sociedade em rede”, claramente uma alusão às conexões globais pelas quais passa a sociedade e seus aspectos culturais também graças a uma maior interação possibilitada pelo desenvolvimento em rede.

O conceito de rede pode ser entendido de forma simples e eficaz nas palavras de Souza (2013) ao nos exemplificar que “ uma rede de pesca é um conjunto integrado e estruturado de fios, que formam uma trama ou malha; no encontro entre dois fios, eles se entrelaçam formando um nó, o que dá estabilidade a rede. Em termos geográficos Corrêa (1997) nos ajuda a compreender o conceito em voga como “ um conjunto de localizações geográficas interconectadas entre si por um certo número de ligações”.

Na realidade diversos tipos de ligações podem acontecer nesse sistema integrado em rede, pois se diferentes pontos espaciais são conectados entre si, e em sua confluência se encontram pontos de contatos como os “nós” existe uma elevada possibilidade de que a materialidade e a imaterialidade cultural sejam consequência ou resultado desse processo. Diferentes povos, diferentes culturas, diferentes possibilidades de contato. Apesar dessa possibilidade nem todas as redes são visíveis ou materiais nos ajuda a ideia de Souza (2013) de que “ as redes submersas não são diretamente visíveis (como é uma rede rodoviária ou ferroviária), mas diferentemente de redes que gozam de ampla visibilidade ou mesmo

reconhecimento oficial elas nem sequer são, em geral, percebidas pelo grande público ou pela mídia.”

O contexto ao qual queremos chamar atenção é o de que o cenário de desenvolvimento tecnológico que possibilita a disseminação e o contato de diferentes padrões culturais influencia cada vez mais o choque entre culturas e as hierarquizações de disputas de poder que daí decorre, sendo assim ocorre que:

Habitualmente existem centenas de redes dispersas pela cidade, sem relações entre elas e invisíveis para a sociedade oficial, tais redes operam como “laboratórios culturais” em que se constroem significados e códigos diferentes dos dominantes, sendo que, quando os grupos dominados emergem e confrontam a autoridade estatal, as redes ocultas se fazem visíveis. (ZIBECHI. 1997 *Apud* SOUZA. 2013).

Nessa perspectiva e observando a possível imaterialidade de determinadas redes, percebemos que aspectos culturais imateriais que inclusive se disseminam através das políticas e práticas curriculares se apresentam fortemente integrados e em disputa na sociedade, o que nos leva a questionar quais são as compreensões que circundam as escolhas de determinados conteúdos a serem abordados no currículo e quais são os conteúdos que terão menos atenção ou até mesmo serão excluídos ou silenciados no desenvolvimento educacional.

Nós podemos inclusive trabalhar a ideia de que as diferentes influências culturais que se materializam em disciplinas nos currículos disputam um território, um espaço delimitado por relações de poder, em que cada aspecto de uma disciplina é defendido por seus professores (trataremos dessa possibilidade em capítulos posteriores utilizando Goodson), mas se conectam entre si como se fossem territórios-rede segundo a definição de Souza (2013).

Diante dessa linha de pensamento acreditamos ser importante perceber como as relações étnico-raciais se desenvolvem dentro de padrões culturais que se expandem para e através das políticas curriculares de uma forma integrada e interacional, mas, sobretudo, tendo uma análise dessa situação sobre o prisma do multiculturalismo crítico, pois acreditamos que as confluências culturais que também se estendem às políticas curriculares o fazem através de relações de poder de uma forma social e historicamente definida, assim como a própria confecção do currículo enquanto instrumento educacional.

Antes de tudo gostaríamos de esclarecer que usaremos nesse ponto de nossa pesquisa a terminologia multiculturalismo crítico, mas tendo plena noção de que o termo interculturalidade crítica simboliza e carrega um significado tão completo quanto o termo escolhido por nós. Não

queremos aqui, portanto, esvaziar o conteúdo do termo e sim valorizar sua capacidade de expressar relações entre culturas e também a multiplicidade de vertentes das mesmas. Trazendo para o foco de nossa pesquisa a discussão multicultural apontamos na direção de um aspecto crítico dessa vertente acreditando que essa perspectiva se relaciona com as múltiplas possibilidades culturais e que :

[...] a relação entre questões referidas à justiça, superação das desigualdades e democratização de oportunidades, e as que dizem respeito ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais se faz cada vez mais estreita [...] assumimos a posição que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades mais democráticas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade [...] assumimos a perspectiva da interculturalidade crítica e sublinhamos algumas de suas características: promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade concebe culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução, está constituída pela afirmação de que na sociedade em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas [e] tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que essas não são relações idílicas não são relações românticas e estão constituídas na história, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais[...] (CANDAUI. 2016, p. 346)

Para nós é de suma importância entender as relações multiculturais como o estabelecimento de possibilidades de fortalecimento de políticas curriculares. Em nossa concepção a interação entre diferentes elementos culturais dentro da confecção curricular seria uma ferramenta altamente favorável para que os próprios simbolismos e interpretações que constituem aspectos culturais diversos sejam vistos de uma forma mais integrada, sobretudo, de modo mais valorizado. Nessa perspectiva o contato entre as diferenças existentes dentro de cada aspecto cultural específico seria uma possibilidade de enunciação dessas próprias diferenças e principalmente uma possibilidade de construção de uma relação dialógica.

Entender os motivos pelos quais determinados conteúdos são abordados em uma política curricular específica e os motivos pelos quais outros conteúdos de diferentes temáticas são excluídos suscita entender as construções históricas e culturais pelas quais passou aquele currículo. Excluir ou não dar ênfase a abordagem de conteúdos étnico –raciais significa escolher

um caminho de silenciamento perante uma importante discussão vigente em nosso país, principalmente em tempos de extrema intolerância às temáticas culturais afro-brasileiras e africanas. Por isso acreditamos que :

Se não logramos mudar de ótica e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializa-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva que assinalamos. (CANDAUI. 2016, p. 347)

Ao salientarmos a importância das confecções curriculares e dos simbolismos existentes nesse processo, entendemos que a constituição sóciohistórica e cultural curricular englobam aspectos firmemente ligados à questão identitária. O fortalecimento de uma sociedade em termos culturais exige a abordagem das mais variadas temáticas culturais que a compõem, assim como a apresentação dessas perspectivas de cultura em políticas curriculares em um âmbito legislativo que garanta a abordagem dessa realidade. Dessa maneira acreditamos que tanto no âmbito curricular como no cenário social estabelecem-se relações de construções identitárias que apresentam a possibilidade de fortalecimento de um sentimento de pertencimento sociohistórico (a um país, a uma nação, a um contexto educacional e etc.) Portanto nesses espaços (inclusive curricular) onde as diferenças se apresentam podemos perceber que:

Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas [...] escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época em época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são pois, identificações em curso. (SANTOS.1993 *apud* CANDAUI.2016 p. 350).

Ao relacionarmos as possibilidades de abordagem das práticas curriculares com os aspectos multiculturais procuramos entender esse movimento de uma forma em que aproximemos nossa análise de um multiculturalismo ou interculturalidade crítica percebendo dessa forma como Canen (2012) a possibilidade não apenas do apontamento das diferenças existente nos currículos, mas também (e principalmente) o questionamento dos preconceitos e das exclusões dos conteúdos existentes em determinadas confecções curriculares. Nesse sentido:

Críticas que atribuem ao multiculturalismo a exaltação da pluralidade cultural, mas o acusam de se omitir com relação as desigualdades estão, na verdade, sendo

dirigidas a um sentido de multiculturalismo – folclórico que certamente, não é o único. O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussão sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural. Entretanto, o multiculturalismo crítico também tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais, que apontam para a necessidade de se ir além do desafio a preconceitos e buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos curriculares, as formas pelas quais as diferenças são construídas. Isso porque a visão pós moderna, grosso modo, focaliza os processos pelos quais os discursos são construídos não só representam a realidade, mas são constitutivos da mesma. (CANEN. 2012, p.238)

Ainda concordando com as ideias da referida autora salientamos que indo além da proposta do multiculturalismo crítico e complementando-a com uma abordagem pós-colonial do currículo, temos a interpretação de que essa última além dos questionamentos levantados pela primeira, buscaria “descolonizar” as práticas curriculares e seus discursos bem como a linguagem trabalhada que é passível de um excesso de ocidentalização, europeização, masculinização e tendencialmente centrada na cultura branca<sup>6</sup>.

Nesse sentido defendemos aqui um currículo que vislumbre a formação de professores em suas múltiplas possibilidades de negociação das diferenças, em seu pluralismo cultural, em relações de poder mais igualitárias, um currículo mais democrático, visando a formação de professores que tenham apurados seus sentidos críticos contra a hegemonização do conhecimento e trabalhe na valorização da temática racial estipulada pela Lei 10.639/03 e em seus documentos complementares. Ainda nesse patamar de discussão, concordamos com Canen & Peters (2012) quando os autores nos trazem uma leitura de que o multiculturalismo crítico pós – colonial “irá focalizar não só a diversidade cultural e identitária, mas também os processos discursivos pelos quais as identidades são formadas, em suas múltiplas camadas”. Não há assim um limite de constatação da pluralidade de identidades e dos preconceitos que são construídos a partir da relação entre as mesmas. O que se apresenta de fato é uma postura crítica aos discursos que se apresentam na confecção dessas identidades e essas diferenças, possibilitando assim, uma procura de interpretação identitária sendo ela mesma multifacetada e pluralizada. A identidade se

---

<sup>6</sup> Utilizamos nesse trabalho a nomenclatura multiculturalismo pós-colonial e multiculturalismo decolonial com consciência de que entre esses termos apresentam-se semelhanças e diferenças, mas ambos nos ajudam na reflexão de uma análise multicultural que valorize não só as identidades de grupos excluídos sociohistoricamente e marginalizados (inclusive em termos curriculares), mas também seus aspectos identitários expostos através dos discursos culturalmente desenvolvidos.

torna também objeto, dessa maneira, da análise curricular dentro da perspectiva crítica pós-colonial.

De acordo com Canen (2007) existem três possibilidades de se trabalhar a questão identitária no currículo as identidades individuais (percepção das hibridizações contidas nas identidades produzidas pelos indivíduos), coletivas (particularmente a que mais nos identificamos em relação ao atual trabalho) e organizacionais ou institucionais, nos explica a autora que:

No primeiro caso, trata-se de se perceber as hibridizações presentes nas formas pelas quais as identidades são produzidas, nos indivíduos. No segundo caso, uma suspensão “temporária” da construção identitária é realizada em prol do reconhecimento de algum “marcador mestre” (Canen & Grant 2001) que confere o sentimento de pertença das identidades negras, homossexuais, indígenas, de mulheres e assim por diante. O desafio neste caso, é o de compreender a redução da identidade para fins definidos, de modo a que não se dogmatize ou se congele a identidade a partir de um marcador específico, ignorando sua identidade e hibridização[...] Já as identidades organizacionais ou institucionais compreendidas como aquelas que se caracterizam pela sua missão específica das organizações e instituições, em articulação com a pluralidade cultural étnica e racial[...] são aquelas que estão preparadas para responder a diversidade cultural em todas as suas dimensões e espaços (CANEN.2012, p.239)

Unindo essas dimensões de percepção de construção das identidades, percebemos como as políticas curriculares englobam, ou tem possibilidade, de englobar perspectivas multiculturais realmente questionadoras e também inclusivas na discussão da formação de professores da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Portanto o que se coloca como questão nesse trabalho é a defesa de uma visão multicultural crítica pós-colonial que combata as dicotomias universalistas e relativistas no currículo, possibilitando a criação de um ambiente dialógico, onde as tensões devam ser discutidas (abordagem de determinados conteúdos, formas de implementação, negociações) e que de acordo com as ideias de Canen (2007) as lutas das “identidades individuais, coletivas e institucionais, em seus particularismos, seja acima de tudo, portas de entrada para compreensão de formas reais e simbólicas pelas quais são construídas diferenças, invisibilidades identitária e preconceitos de modo a enfrentá-los e superá-los no âmbito do currículo”. Ainda nesse sentido adotamos na atual pesquisa uma postura na qual:

Defendemos, assim que, os problemas que se apresentam, particularmente na área educacional, no mundo complexo e contemporâneo, não podem reduzir-se a olhares que se fecham em campos disciplinares de fronteiras rígidas. Ao contrário, exigem respostas elas próprias complexas, mestiças, híbridas, que atravessam tais fronteiras, construindo redes que desafiam noções essencialistas de cientificidade, no campo do currículo. (CANEN. 2012, p.241)

Queremos aqui salientar, portanto, que práticas pedagógicas devem ser elaboradas no ambiente de formação de professores, para que subsídios de atuação desses futuros profissionais sejam criados. Saber lidar no cotidiano com questões ligadas à temática racial principalmente na educação pública de um país como Brasil de maioria negra é um ponto de suma importância para o alcance de uma educação capaz de valorizar os aspectos culturais afro-brasileiros e africanos, além de disseminá-los de uma forma mais democrática e contra hegemônica. Dessa forma haveria também dentro das políticas curriculares o combate à essencialização das identidades raciais, que são por sua vez provisórias na medida em que se encontram sempre em construção. Caminhos didáticos pedagógicos traçados devem dar conta das hibridizações existentes no campo curricular que também são constituintes de identidades.

Nesse cenário o currículo enquanto documento de identidade capaz de comunicar as práticas multiculturais tem a possibilidade de levar à promoção de consciência sobre fronteiras de exclusão que giram em torno de conteúdos como a temática étnico-racial. Além disso a valorização dos conteúdos de temática racial afro-brasileira e africana deve ser valorizada, na medida em que a própria constituição histórica e social do país se baseou também na cultura de povos africanos e de seus descendentes, dessa maneira salientamos também que:

A análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou talvez principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base. O racismo não pode ser eliminado simplesmente do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate a discriminação racial no emprego, na educação, na saúde. (SILVA. 2007, p. 89)

As perspectivas culturais de grupos oprimidos deve ser valorizada e reparada ao longo da abordagem curricular. Tendo o currículo a possibilidade de expressar as marcas multiculturais ele pode segundo Canen e Xavier (2015, pp. 198;199) “[...] centra-se nas histórias locais das identidades coletivas, não para a construção de uma nova epistemologia universal, mas no sentido de reconhecer o direito de identidades tais como as étnico-raciais, possuem de ser

diferentes, de modo que a educação produza uma pluralidade de respostas críticas”. Nesse cenário “a perspectiva da decolonialidade desafia”, conforme argumenta Oliveira (2012), sistemas hegemônicos que resultam de visões colonialistas do poder, do saber e do ser. Nessa perspectiva:

Como conhecimento teórico e político o multiculturalismo crítico representa uma postura epistemológica que rompe com o modelo de sociedade assentado sobre o paradigma da homogeneidade cultural e da ideologia dominante, uma vez que valoriza a discussão sobre as diferenças. Ressalta-se, [...] que o entendimento da diferença, é fruto das relações históricas de poder. (ASSIS. 2006, p. 15)

As diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas nas relações de poder, um instrumento curricular alinhado com essa ideia não se limita apenas a identificar aspectos de tolerância e respeito, mas sobretudo, analisa os processos através dos quais as diferenças são produzidas nas relações de assimetria e desigualdade sociocultural.

Dessa forma é importante interpretar o processo de globalização enquanto um cenário altamente conflituoso em termos de negociações para a abordagem de determinados aspectos culturais, o que diante das influências dos âmbitos externos ao contexto educacional (em nosso caso a Faculdade de Formação de Professores) deve ser considerado como um obstáculo a mais para a atuação docente na educação. A visão de uma abordagem educacional multicultural deve segundo Santos (1995) estar inserida em um panorama globalizado, mas que seja visto como um “arco-íris de culturas”. Sendo assim acreditamos juntamente com Candau (2016) que “a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações, constituiria uma espécie de daltonismo cultural” o que faz sentido ao interpretarmos:

[...] importância de se desvelar os processos de construção deste daltonismo cultura, que favorece o caráter monocultural da cultura escolar e que tem implicações para a prática educativa. Algumas dessas implicações para os alunos/as, principalmente aqueles/as oriundos de contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola [...]. (CANDAU.2016,p.354)

Apesar de o foco principal da atual pesquisa não ser o contexto escolar, acreditamos que a universidade também estende sua influência ao contexto escolar principalmente através da formação de professores, personagens que em sua formação muitas vezes não recebem subsídios para realizar um trabalho baseado na multiculturalidade. Ateremos-nos a esse ponto mais a

frente nesse trabalho e aprofundaremos a nossa análise sobre o contexto pesquisado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

A partir desse momento, acreditamos ser oportuno buscar compreender de que forma aspectos culturais e multiculturais que são expressos através da ferramenta curricular se desenvolvem em um contexto mundial altamente integrado em redes de conexões das mais variadas escalas, para isso buscaremos um aporte de análise geográfica para entender ou nos aproximarmos do entendimento da relação entre globalização e cultura.

## 2 – Geografia, Globalização e Cultura

Sendo a Geografia uma ciência de compreensão espacial, sendo o próprio conceito de espaço semelhante ao entendimento do que é a Geografia temos que ter em mente que o entendimento das relações culturais ou multiculturais giram em torno de um processo amplamente estudado pela ciência geográfica que é a Globalização. Dentro desse cenário de raciocínio, acreditamos que a compreensão espacial proveniente da análise científica engloba também os aspectos étnico-culturais espacialmente distribuídos, nesse sentido:

a Geografia ela tem uma possibilidade forte na compreensão crítica das relações raciais por que o espaço de um lado ele é produção, como Henri Lefebvre coloca da ideia da produção do espaço , essa produção se dá dentro de padrões de relações de poder, de maneira que ela grafa o espaço, mas ela também é condicionada pelo espaço, então o que o Milton Santos trabalha no “Por uma Geografia Nova” o espaço ele é reflexo e condicionante das relações sociais, então nós temos grafias espaciais eu chamo de grafagens espaciais do racismo e das relações raciais , as relações raciais grafam o espaço de diferentes maneiras, nós temos grafias espaciais do racismo, nós temos grafagens espaciais da resistência ao racismo de diferentes formas, nós temos toponímias do racismo por exemplo. (informação verbal)<sup>7</sup>

O processo conhecido como globalização não é um acontecimento considerado recente na história da humanidade, muitos trabalhos sobre essa questão apontam o seu início nos séculos XV e XVI com a expansão das grandes navegações e seus desmembramentos comerciais, econômicos e políticos, que traçaram ao longo do planeta fronteiras materiais e imateriais de relações e de domínios territoriais. O que nos chama a atenção em relação ao presente trabalho é a característica, ou melhor, as características que o fenômeno da globalização desenvolveu ao longo do tempo em relação ao espaço geográfico sobre o qual veio se desenvolvendo.

No estágio atual do processo percebemos cada vez mais o crescimento da importância das ciências e das técnicas, inovações e novas possibilidades produtivas surgem a todo o momento em todas as partes do globo terrestre e sobretudo, a uma velocidade impressionante. A forma como a história da humanidade se desenvolve através dessas condições é de importante compreensão para o desenvolvimento das ideias que trabalharemos a seguir. Dentro desse cenário uma característica do processo de fortalecimento da globalização seria a disseminação de

---

<sup>7</sup> Informação concedida pelo professor 1 ao ser questionado sobre a importância da Geografia em relação as questões étnico-raciais.

informação pautada em avanços tecnológicos cada vez mais velozes e que ditam, ainda mais fortemente do que em períodos anteriores, o ritmo de desenvolvimento da vida humana atualmente.

Essas características do processo de desenvolvimento global se mostram a partir de determinadas perspectivas de interpretação da globalização, a saber, segundo Santos (2013) a globalização como fábula, como perversidade e como possibilidade. Acreditamos que dentro dessas vertentes se possibilita, em consonância de análise das características também técnicas do processo de globalização, entender a relação desse fenômeno sócio-espacial e os aspectos culturais desenvolvidos sócio-historicamente. E diante dessa análise acreditamos que em um mundo onde a globalização é vista nessas três óticas:

Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias informa as pessoas [...] Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas [...] fala-se, igualmente, com insistência, na morte do Estado, mas o que estamos vendo é seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna mais difícil[...] A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização. (SANTOS. 2013, pp. 18;19)

Dessa forma a base material que atualmente se apresentam se desenvolve segundo Santos (2013) a partir da unicidade das técnicas, da confluência de momentos e do crescente conhecimento do planeta. Essa característica do processo de globalização carrega, dentre alguns aspectos relativos ao desenvolvimento histórico e espacial, a emergência de uma enorme mistura de povos, raças, culturas, gostos em todos os continentes. Além de aglomerações populacionais em espaços cada vez menores, possibilitando por consequência uma troca cultural intensa, podemos também apontar a crescente importância de uma cultura popular que tem acesso aos meios técnicos antes acessíveis apenas a uma cultura erudita e hegemônica, o que de fato amplia o panorama de resistência e conflito no mundo globalizado atual.

Queremos trazer a tona a importância de se enxergar o processo de globalização espacial e historicamente em suas estruturas mais importantes, e principalmente através da internacionalização do processo capitalista de produção que é alavancado pelo desenvolvimento

técnico e a situação política de diferentes localidades que passam a serem vistas conectivamente. Em um contexto mais amplo Santos (2013) nos ajuda a entender que não são apenas os sistemas de técnicas que garantem o funcionamento da globalização, mas também, a emergência de um mercado supostamente global responsável pelos atuais processos políticos e sua eficácia. E ainda segundo as ideias do autor são quatro as bases de desenvolvimento desse processo<sup>8</sup>, a saber, a unicidade das técnicas, a cognoscibilidade do planeta, a convergência de momentos e a mais-valia globalizada (motor único).

É diante desse quadro que podemos analisar as formas como as culturas se relacionam diante do desenvolvimento do processo capitalista de produção, perante a existência de um mercado dominado por interesses econômicos hegemônicos aglutinando também padrões hegemônicos culturais e os dispersando através de técnicas, principalmente as que alavancam a disseminação de informação, e suplantam ou excluem e marginalizam determinadas culturas. Em termos de análise do currículo enquanto um campo que apresenta estruturas socialmente desenvolvidas, assim como sócio-espacialmente definidas, podemos entendê-lo como uma ferramenta que também está exposto as influências hegemônicas e contra-hegemônicas (situadas em embates e disputas de poder) estabelecidas no processo de globalização. Isso se estende para as múltiplas possibilidades de abordagem curricular, inclusive a de temática racial, que pode ser vista dentro de um quadro de subalternização das culturas africanas ou afrodescendentes, como a brasileira por exemplo. O silenciamento do discurso e das identidades de determinados grupos faz parte de um sistema amplo e complexo, global e conectado em redes técnicas informacionais, que respeitam ou seguem perspectivas dominantes por parte de certos atores globais, como as grandes empresas multinacionais, como as agências multilaterais globais, como os Estados e etc.

O mundo que engloba essas características se desenvolve sobre um sistema fluido e veloz de comunicação, podendo ser esse baseado segundo Santos (2013) em uma fluidez virtual, baseada em novos sistemas técnicos, ou em uma fluidez efetiva, através das ações de Estados e empresas hegemônicas. O que vemos, portanto é um embate entre as verticalidades e horizontalidades globais que se entendem como escalas de atuação dos atores globais hegemônicos e contra-hegemônicos no sentido em que :

As verticalidades podem ser definidas, num território, como um conjunto de pontos formando um espaço de fluxos. Esse espaço de fluxos seria na realidade um subsistema dentro da totalidade – espaço [...] o que conta é, sobretudo esse conjunto

---

<sup>8</sup> Não é o objetivo desse trabalho desenvolver aprofundadamente o conceito de Santos (2013) sobre os fatores que alimentam o processo de globalização, mas sim aponta-los como possibilitadores das conexões em rede existentes entre as culturas.

de pontos adequados às tarefas produtiva hegemônicas [...] As horizontalidades seriam produções locais de integração solidária, obtida mediante solidariedades horizontais internas, cuja natureza é tanto econômica, social e cultural comopropriamente geográfica[...] Na verdade são racionalidades, isto é, formas de convivência e de regulação criadas a partir do próprio território e que se mantêm nesse território a despeito da vontade de unificação e homogeneização, características da racionalidade hegemônica típica das verticalidades. (SANTOS. 2013, pp.109;110)

Esse embate entre imposições de “cima” para “baixo” marca o processo de globalização e de contato entre os diferentes padrões culturais. Há, portanto, um interesse de determinados atores globais hegemônicos em comportamentos locais ( que por sua vez resistem a essas imposições), para que esses se adaptem as suas considerações em diversos espaços de atuação, inclusive educacional. Se analisarmos os aspectos culturais e principalmente multiculturais ao longo da história perceberemos um domínio e um inclinação aos padrões europeus de desenvolvimento cultural, etnicamente e racialmente brancos e influentes no campo econômico. Esses embates se estendem ao campo curricular onde culturas ou aspectos culturais hegemônicos tentam ser impostos e aglutinados, ou conseqüentemente adotados por cenários culturais locais, mesmo assim :

Na esfera da racionalidade hegemônica, pequena margem é deixada para a variedade, a criatividade, a espontaneidade. Enquanto isso surgem, nas outras esferas, contrarracionalidades e racionalidades paralelas corriqueiramente chamadas de irracionalidades, mas que na realidade constituem outras formas de racionalidade. Estas são produzidas e mantidas pelos que estão “embaixo”, sobretudo os pobres, que desse modo conseguem escapar ao totalitarismo da racionalidade dominante [...] Outro dado objetivo é o fato de que a realização cada vez mais densa do processo de globalização enseja o caldeamento, ainda que elementar, das filosofias produzidas nos diversos continentes, em detrimento do racionalismo europeu, que é bisavô das ideias de racionalismo tecnocrático hoje dominantes. (SANTOS. 2013, pp. 120;121)

As resistências às ações hegemônicas se consolidam também no cenário da globalização, dessa forma as estruturas culturais que durante tempos tiveram suas práticas subalternizadas, assim como seus conhecimentos (e ainda vivem sob a pressão dessa condição) agora tem a possibilidade de resistir, mediante as pressões globais externas e procurar acima de tudo valorizar seus padrões culturais. Assim entendemos também os conflitos existentes no

âmbito curricular, ao silenciar muitas vezes temáticas dos grupos historicamente subalternizados. Isso nos lembra também as questões trabalhadas anteriormente nesse trabalho difundidas por Boaventura Sousa Santos (2009) relacionadas ao Cosmopolitismo Subalterno<sup>9</sup>.

No cenário de globalização existe um movimento homogeneizador hegemônico baseado nas forças de mercado que age de forma indiferente em relação as localidades e suas sociedades, causando, portanto, uma globalização econômica e financeira, técnica e cultural. E nesse processo encontra resistências de culturas previamente existentes nessas localidades. Existe assim :

A possibilidade cada vez mais frequente, de uma revanche da cultura popular sobre a cultura de massa, quando por exemplo, ela se difunde mediante o uso de instrumentos que na origem são próprios da cultura de massas. Nesse caso, a cultura popular exerce sua qualidade de discurso dos “de baixo”, pondo em relevo o cotidiano dos pobres, das minorias, dos excluídos, por meio da exaltação da vida de todos os dias[...] Tal cultura realiza-se segundo níveis mais baixos de técnica, de capital e organização, daí suas formas típicas de criação. Isto seria aparentemente uma fraqueza, mas na realidade é uma força, já que se realiza desse modo, uma integração orgânica com o território dos pobres e seu conteúdo humano. Daí a expressividade dos seus símbolos, expressados na fala, na música e na riqueza das formas de intercurso e solidariedade entre as pessoas [...].

Concordamos com o autor, portanto, que é possível se construir uma globalização de baixo para cima, na busca pelo abandono da classificação das potências como objetivo central, permitindo dessa maneira o resgate, a valorização e a representatividade fortalecida de países subalternizados em aspectos como a ordem social, moral, e, sobretudo cultural. Corrobora com essa ideia Hall (2012) quando este nos diz que :

Há também diversas tendências contrapostas impedindo que o mundo se torne um espaço culturalmente uniforme e homogêneo. A cultura global necessita da “diferença” para prosperar — mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial (como, por exemplo, a cozinha étnica). É, portanto, mais provável que produza “simultaneamente” novas identidades (Hall, *ibid.*) “globais” e novas identidades locais do que uma cultura global uniforme e homogênea. O resultado do mix cultural, ou sincretismo, atravessando velhas fronteiras, pode não ser a obliteração do velho pelo novo, mas a criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a

---

<sup>9</sup> Manifesta-se através das iniciativas e movimentos que constituem a globalização contra-hegemônica.

nenhuma delas — como ocorre crescentemente nas sociedades multiculturais, culturalmente diversificadas, criadas pelas grandes migrações decorrentes de guerras, miséria e das dificuldades econômica do final do séc. XX.

Para nós essas diferenças que segundo Bhabha (1998) em suas articulações produzem “entre-lugares” são essenciais para entendermos as formas como o sistema de globalização avança sobre os distintos padrões socioculturais trazendo a tona os embates existentes, as negociações possíveis, e possibilidades de ação diante dessa situação. Nesse sentido a própria pós colonialidade se torna evidente mais uma vez na medida em que ela é “um salutar lembrete das relações neocoloniais remanescentes no interior da nova ordem mundial e da divisão do trabalho multinacional. Tal perspectiva permite a autenticação de histórias de exploração e o desenvolvimento de estratégias de resistência” (ibid. p.28).

A ordem mundial global é culturalmente múltipla e abarca como nos comunica Hall (2012) a centralidade da cultura. Nessa perspectiva salienta a visão de que a cultura penetra cada espaço da vida social, dessa maneira podemos relacionar esse fato com a construção da subjetividade e da própria identidade e da pessoa como “ator social”. Dessa forma:

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Isto, de todo modo, é o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto, é fácil perceber porque nossa compreensão de todo este processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e por que é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre “interior” e “exterior”, entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém. (HALL. 2012, p.

Vivemos em tempos de múltiplas possibilidades de constituições identitárias o que pode ser estendido ao campo curricular ao percebermos o mesmo como um artefato social e histórico,

confeccionado em um espaço conectado por redes globais de interação cultural que se conectam com velocidade cada vez maior e mais instantânea, mediante disputas de poder que se estendem as instituições de ensino, inclusive a formação de professores.

## 2.1 – Disputas de poder entre Culturas no Currículo

Temos até o presente momento desenvolvido a ideia de que através as práticas curriculares inúmeras possibilidades de discursos podem ser propagadas, essas por sua vez são desenvolvidas mediante uma conjuntura social, histórica e espacial específica que leva o documento a desenvolver uma específica constituição identitária. Ao longo do tempo diferentes influências socioculturais disputam formas de se propagarem através das práticas curriculares e consequentemente produzem formas distintas de expressão através da linguagem dos discursos e dos símbolos e significados propagados através do currículo.

As temáticas raciais, como a trabalhada na presente pesquisa se inserem em um contexto socioespacial e histórico conflituoso. Os recortes possíveis para essa análise são constituintes do processo capitalista de produção que subjugou diferentes grupos étnico-raciais em nome do lucro. A complementaridade dessas atitudes pode ser vista nas marcas deixadas não somente nos aspectos culturais (materiais) dos grupos subalternizados socioespacialmente, mas também nos discursos e simbolismos que esses carregam, ao serem silenciados. A linguagem desenvolvida por essa determinada cultura (que pode ser exposta através de práticas curriculares e do próprio currículo) carrega em seu discurso especificidades. Acreditamos na importância dessa premissa já que:

a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu significado é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo.

A “virada cultural amplia esta compreensão acerca da linguagem para a vida social como um todo. Argumenta-se que os processos econômicos e sociais, por dependerem do significado e terem conseqüências em nossa maneira de viver, em razão daquilo que somos — nossas identidades — e dada a “forma como vivemos”, também têm que ser compreendidos como práticas culturais, como práticas discursivas. (HALL. 2002, p. 12)

Significados que expressam a riqueza e a importância cultural dos negros no Brasil e das matrizes africanas são silenciados com base em uma tradição eurocentrada, branca e que se expande para diversos setores sociais (institucionais inclusive). As práticas e a construção do currículo em si, são um pedaço desse complexo jogo de disputas que debruça interesses hegemônicos pautados em uma cultura eurocentrada sobre os aspectos étnico-raciais em nossa sociedade. Olhar para um currículo de formação de professores e não perceber a aparição (com ênfase) da temática racial é um sinal preocupante da forma como estão sendo estipuladas as políticas educacionais no Brasil.

Falar sobre um país que se constituiu historicamente através do processo de escravidão e perceber a desvalorização da temática racial em suas políticas educacionais (em todos os níveis) é um fator preocupante. O silenciamento e o subjugo das características histórico-culturais de grupos de matrizes áfricas e da própria comunidade negra no Brasil significa um alinhamento a determinadas políticas hegemônicas mundiais que se alastram pelo sistema de ensino nacional com o objetivo de aproximar práticas educacionais próprias do Brasil as práticas estipuladas por órgão influenciadores da educação no planta, instituições essas que usando um discurso de multilateralidade procura homogeneizar os aspectos culturais no âmbito da globalização e quando encontram resistências agem mediante a imposição de programas com altos financiamentos, e que visam excluir possibilidades de discursos que se empoderem mediante suas demandas. O combate a essas ações hegemônicas vindas de organismos como, Banco Mundial, UNESCO, Banco Interamericano de Desenvolvimento dentre outros se dá no cotidiano, na construção diária de práticas de atores que vivem a educação, e, portanto estão recorrentemente ligados à produção de discursos adaptados e alinhados com suas realidades e demandas culturalmente desenvolvidas.

Diante desse quadro se torna importante analisar momentos históricos nos quais as teorias curriculares se levantaram (e ainda se levantam) contra essas imposições verticalizadas de um mercado que claramente vê na educação uma barreira para seus interesses. Sendo nesse sentido estimulados conflitos culturais que se expandem para o âmbito educacional em múltiplas vertentes, mas sobretudo, através dos discursos curriculares.

Em um paralelo entre currículo e relações de poder no âmbito cultural podemos encontrar embasamento sólido nas perspectivas pós-coloniais de currículo de forma que sejam levadas em consideração as condições históricas, culturais, políticas e econômicas que

perpassam as condições hereditárias do período colonial até os dias atuais nas mais diferentes nações, uma herança hegemônica europeia e geograficamente eurocentrada.

Tomar o processo de globalização como uma possibilidade de equiparação entre as culturas se apresenta como um quadro frágil de análise, pois o próprio processo acontece mediante relações desiguais de poder entre perspectivas culturais diversas, o que vemos, portanto, é por parte das culturas e perspectivas dominantes, a construção de um “outro” visto como subalterno, ao qual caberia ao dominante em sua função de superioridade demonstrar na prática como uma “verdadeira” cultura deveria se desenvolver.

No embate a esse tipo de interpretação e combatendo principalmente o subjugo das nações europeias temos nas teorias pós-coloniais do currículo uma ferramenta de suma importância, não só no âmbito da resistência as relações opressoras de poder eurocentradas, mas também no reconhecimento e valorização de padrões culturais subalternizados historicamente, como é o caso da cultura afrodescendente, nesse sentido:

Numa concepção mais restrita, a teoria pós-colonial deveria estar focalizada precisamente nas manifestações literárias e artísticas dos próprios povos subjugados, vistas como expressão de sua experiência da opressão colonial e pós-colonial. Nesse sentido a teoria pós-colonial é um importante elemento no questionamento e na crítica dos currículos centrados no chamado “cânon ocidental” das “grandes” obras literárias e artísticas. A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e as teorizações críticas baseadas em outros movimentos sociais, como o movimento negro, reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante. (SILVA. 2011, p.126)

Aqui, portanto, nessa perspectiva busca-se questionar as estruturas de poder que decidem quais parâmetros culturais são considerados “superiores” e quais são considerados “inferiores”, ou seja as relações de poder e as formas de conhecimento que são atravessadas por essas relações, que trazem respostas sobre o privilégio concedido ao longo do espaço-tempo ao sujeito imperial europeu. Portanto, as colocações mais enfáticas dentro dessa teorização se colocam na relação de poder entre as diferentes nações, sobre a ideia de raça e nacionalidade, bastante trabalhadas segundo um ideal ocidentalizado e eurocentrado o que segundo Silva (2007) torna o foco mais intenso a partir das “complexas relações entre, de um lado, a exploração

econômica e a ocupação militar [...] questionando as complexas conexões entre saber, subjetividade e poder estabelecidas no contínuo processo da história de dominação cultural”.

O grande foco da análise pós colonial então, seria uma representatividade que se demonstra, por exemplo, em um texto literário, uma fotografia, uma pintura, onde no caso, a representatividade seria o processo principal e central na formação e consequente produção da identidade cultural e social. É na representação do outro, que construímos também nossas identidades e dessa forma criou-se a partir de uma visão ocidentalizada um outro não ocidental que era tido (e ainda o é) como irracional e inferior. Essa representação se encontra, portanto no papel principal das relações de saber-poder.

Estender esse tipo de relação para o campo curricular é estipular níveis de importância para as disciplinas que devem ser ministradas com base não só na importância externa que ela vai angariar (secretarias de ensino , órgãos de investimento, interesse da sociedade ), mas também com base em um desenvolvimento, em uma história que essa disciplina carrega. A relação saber-poder esteve sempre presente nas atividades coloniais de domínio social, econômico, político e cultural. O subjugo físico ao se mostrar (por fatores de proibição política ou por baixa rentabilidade do modelo escravocrata em seu declínio) escasso a partir de determinado período abriu precedentes para relações de poder pautada no domínio cultural de forma hierarquizante e claramente estratégica por parte dos colonizadores europeus. Ver os povos africanos como “sem cultura”, subalternizados, “atrasados”, “selvagens”, auxilia na alimentação de uma visão, em contrapartida, de uma cultura europeia “erudita”, “avançada” e tecnicamente desenvolvida, que carregava o pesado fardo de levar ao povos atrasados seu modelo de “civilização”.

O reconhecimento de estruturas de poder estipuladas sobre parâmetros culturais, os questionamentos e combates às estruturas dominantes e hegemônicas também é acompanhado de uma perspectiva pós-colonial que busca evitar a análise da dominação colonial como passível de um viés único, uma única perspectiva de visão, pelo contrário:

A crítica pós-colonial enfatiza, ao invés disso, conceitos como hibridismo, tradução, mestiçagem, que permitem conceber as culturas dos espaços coloniais ou pós-coloniais como resultado de uma complexa relação de poder em que tanto a cultura dominante quanto a dominada se veem profundamente modificadas. Conceitos como esses permitem focalizar tanto os processos de resistência cultural quanto os processos de resistência cultural, bem como sua interação. O híbrido carrega as marcas do poder, mas também da resistência. (SILVA.202, p. 129)

É nesse sentido que acreditamos que mediante uma perspectiva pós-colonial o currículo deva se apresentar como ferramenta questionadora das estruturas hierárquicas desiguais da colonialidade, sendo nesse sentido possibilitador do entendimento e compreensão das ideias que baseiam as definições de nacionalidade e raça, que se apresentam até os dias atuais nas concepções curriculares inclusive sendo utilizadas, por conseguinte na formação da subjetividade e identidade de alunos e professores em formação. É necessário para isso levar em consideração também análises sobre as condições que ainda nos dias atuais se pautam em formas contemporâneas de colonialismo e domínio cultural pautado em um pressuposto de aldeia global, para nos referimos aqui a Milton Santos, mas que na verdade ao tentar homogeneizar, acaba excluindo dos principais circuitos (culturais, econômicos, comerciais, políticos) os que não acompanham os padrões de produtividade consumo e lucro, ampliando desigualdades e hierarquizações étnico-raciais e culturais. De acordo com essa perspectiva concordamos com a ideia de que:

[...] o currículo considerado como local de conhecimento e poder , reflete e , ao mesmo tempo, questiona formas culturais que podem ser vistas como manifestações de um poder colonial ou pós-colonial. Uma perspectiva pós-colonial de currículo deveria estar particularmente atenta às formas aparentemente benignas de representação do “outro” que estão em toda parte nos currículos contemporâneos. Nessas formas superficialmente vistas como multiculturais, o “outro” é visitado de uma perspectiva que poderia se chamar de “perspectiva do turista”, a qual estimula uma abordagem superficial e voyeurística das culturas alheias. Uma perspectiva pós-colonial questionaria as experiências superficialmente multiculturais estimulada nas chamadas “datas comemorativas”. O dia do índio, o dia da mulher, do negro. Uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado. (SILVA. 2002, pp. 129;130)

Para o desenvolvimento dessa interpretação é preciso entender o currículo e principalmente os estudos culturais que lhe darão base como constructos dotados de significação social, onde diferentes significados são construídos e no qual diferentes grupos sociais que estão situados em posições diversas de poder, lutam pela imposição de seus significados perante a sociedade geral. Dessa maneira a disputa entre esses grupos se desenvolve em torno da definição das identidades culturais e sociais. A cultura é um jogo de poder, e se propaga também através

das práticas curriculares, onde disciplinas de diferentes temáticas são desenvolvidas com base em sua importância estipulada pelos confeccionadores dos currículos. Nesse sentido acreditamos que:

Em primeiro lugar, os estudos culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos estudos culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos a disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: I) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; II) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. (SILVA. 2002, pp.134;135)

É levando essas colocações em consideração que pretendemos analisar o contexto curricular da formação de professores na FFP (UERJ) procurando relacionar as possibilidades de organização de conteúdos nesse currículo em relação à aplicação da Lei 10.639/03, para que possamos entender como se desenvolvem as relações de poder no contexto acadêmico de formação de docentes.

### **3- Formação de professores na FFP e a Lei 10.639/03: O que dizem os documentos**

É importante percebermos que a articulação entre a política curricular e a formação de professores se constitui também como uma possibilidade de construção identitária, nessa perspectiva o currículo confeccionado para a formação docente também estimulará a consolidação de uma identidade que está constantemente em construção e que vem previamente sendo trabalhada pela vivência do sujeito ou dos sujeitos em seus múltiplos espaços de convivência.

O cenário por nós pesquisado se apresenta como um grande campo de relações étnico-raciais. A Faculdade de Formação de professores se apresenta como um cenário onde ao longo do tempo, desde sua efetiva vinculação à UERJ em 1987, as legislações voltadas para a temática racial foram consideradas para a estruturação dos cursos de licenciatura, e particularmente, desde a data acima mencionada, inclusive do curso de licenciatura em Geografia. Nesse sentido, o próprio documento do projeto político pedagógico afirma:

Frente aos novos desafios apontados pelas transformações na sociedade brasileira, no mundo do trabalho e da educação, e apoiados na autonomia universitária garantida pela Constituição de 1988 e reafirmada pela Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a partir das quais as Universidades ganharam liberdade para organizar as suas atividades acadêmicas, segundo a perspectiva de suas necessidades e realidades locais, regionais e nacionais, acredita-se poder reordenar o currículo, a fim de abrigar a geração e comunicação de conhecimentos que sejam realmente capazes de formar um profissional qualificado e socialmente comprometido, para responder e corresponder à complexidade do mundo contemporâneo. (UERJ. 2005,p.1)

A Lei 10.639/03 alterou em alguns parágrafos a referida Lei 9.394/96, mas se torna importante percebermos como as questões raciais se colocam como importante temática nas políticas curriculares da Faculdade de Formação de Professores desde o início da reformulação curricular. Pode-se considerar juntamente a essa análise o próprio pioneirismo da UERJ na política de cotas raciais, que por exemplo, ampliou seu quadro de alunos negros em diversos de seus cursos, e também nas licenciaturas. O aspecto geográfico de localização da FFP também pode ser considerado importante ao percebermos que a comunidade negra de São Gonçalo e

municípios vizinhos utilizam a faculdade. Nas palavras de uma de nossas entrevistadas, professora da FFP:

Só pra você começar a entender o contexto, mesmo São Gonçalo sendo um município que tem uma grande população negra, ele tem seus ranços também o conservadorismo da cidade. Então, essa faculdade enquanto espaço de faculdade pública, ela tem um significado importante, no sentido de, um município tão carente de tudo, a possibilidade de existir esse espaço aqui, ele propicia o acesso de várias pessoas. (informação verbal)<sup>10</sup>

Existe, portanto, um peso, uma importância na significação da Faculdade de Formação de Professores no contexto educacional do Rio de Janeiro, essa faculdade tem suas atividades voltadas exclusivamente para a formação de professores, tendo seu início efetivo regulamentado pela Lei nº 6.598, de 20/08/71, como a implantação do Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro (CETRERJ) que abrigava em seu projeto a Faculdade de Formação de Professores, com o objetivo de aperfeiçoar e atualizar os professores da rede de ensino.

Formar professores significa torná-los cientes de seu papel social, de sua atividade e compromisso para com a sociedade, o que ganha ainda mais relevância quando analisamos essa perspectiva sob o viés da temática racial. Formar professores que trabalharão com a temática racial em um contexto conflituoso como é o contexto brasileiro significa torná-los cientes da identidade negra, independente da cor de suas peles. Para os alunos negros significa algo a mais, perceber que:

Assim como em outros processos identitários a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve múltiplas variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo em que os contatos profissionais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e no qual se elaboram ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente esse processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir de outras relações que os sujeitos estabelecem. (GOMES. 2003, p.171)

É importante salientar que a própria construção de identidade não se dá em oposição do negro com o branco, mas na negociação dos conflitos e no diálogo. Nas diferenças são possibilitadas as aproximações e distanciamentos, sendo importantes na construção identitária. Sendo assim a trajetória acadêmica também se apresenta como um importante fator de

---

<sup>10</sup> Informação concedida em entrevista pela professora 2.

construção de identidade dos professores. Soma-se a isso o impacto de legislações do âmbito da Lei 10.639/03 que trazem à tona a importância de se analisar, de se compreender e estabelecer novas formas de funcionamento da educação em relação à temática étnico-racial.

Entender a importância do campo legislativo é entender a possibilidade de tornar mais democrático e igualitário a construção de identidades docentes, e, sobretudo, a identidade negra como um ponto a ser valorizado. Levando em consideração as lutas históricas do movimento negro brasileiro, as pressões sociais de aliados na luta antirracista contra as discriminações étnico-raciais disseminadas inclusive através do campo educacional. É compreender também a importância da presença estatal na construção de uma política que abarque uma educação diversa, múltipla contraposta ao racismo, se inserindo nesse contexto os currículos de diversos níveis de ensino, mas também os de formação de professores. Nesse sentido:

[...] mais do que a efetivação política, de uma antiga reivindicação do movimento negro para a educação a Lei 10.639, o parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 e os desdobramentos deles advindos nos processos de formação de professores/as, na pesquisa acadêmica, na produção de material didático, na literatura entre outros, deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo. Esse processo resulta na construção de projetos educativos emancipatórios e, como tal, abriga um conflito [...] (GOMES. 2012 p.107).

A base legislativa para o entendimento da abordagem educacional da temática racial gira em torno dos seguintes documentos oficiais, a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 03/2004, a Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004 (com fundamentação no parecer), e o Plano Nacional de Implementação das diretrizes Curriculares nacionais para educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afrobrasileira e africana. Estes documentos se encontram na seção anexa dessa pesquisa, nesse sentido levantaremos algumas informações pertinentes à nossa temática constantes nos mesmos para uma melhor abordagem sobre a formação de professores na FFP.

A Lei 10.639/03 altera a Lei 9.394/96 de diretrizes e bases da educação nacional trazendo para a discussão política educacional a adoção de conteúdos de matrizes africanas e afro-brasileiras no âmbito do ensino fundamental e médio nacional. Desta forma:

”busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (BRASIL.2004)

Essa lei foi um importante passo no reconhecimento da importância dos povos africanos afrodescendentes na construção da matriz cultural brasileira. O reconhecimento das diferenças constituintes de nossa matriz cultural possibilita a reinterpretação e a ressignificação dos aspectos históricos através dos currículos e consequentemente atinge a formação de professores.

Não podemos deixar de salientar os saberes já trazidos pelos futuros professores, que constituem também suas práticas curriculares e de vivência em seu trajeto formativo, mas que muito possivelmente não foram tão intensificados em sua caminhada acadêmica, podendo estar inseridos em um contexto altamente envolto de preconceitos socialmente estabelecidos. Nesse sentido:

Exigir dos docentes a aplicação de novas diretrizes, significa mobilizar novas perspectivas de interpretação da história e desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial. Esta problemática nos mobiliza na perspectiva de aprofundar as reflexões sobre a formação dos professores [...] em relação as temáticas sobre as diferenças étnico-raciais e educação. (OLIVEIRA. 2012, p.25)

Como já trabalhado aqui anteriormente, e agora em relação à Lei 10.639/03, o aspecto multicultural crítico se mostra nesse ponto como um grande alicerce de sua implementação, dos aspectos trazidos pela legislação, como crítica ao eurocentrismo estabelecido historicamente nas políticas curriculares nacionais e também na crítica ao mito da democracia racial construído em nossa sociedade a partir do início do século XX. Ou seja, a valorização das particularidades culturais e propagação desses preceitos são passíveis de serem fortalecidas através da lei. O combate à hegemonia dos conteúdos eurocentrados passa também pelo campo da formação de professores nesse sentido.

Não estamos aqui falando de mudanças abruptas nos parâmetros curriculares nacionais, mas sim, de uma possibilidade de diálogo entre as diferenças, a partir da valorização e

propagação da temática dos conteúdos de matrizes africanas e afro-brasileiras, ampliando os discursos estabelecidos no/com o currículo trazendo à tona e ao cenário político a importante discussão sobre a diversidade cultural, racial, social e econômica do Brasil. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais de (2004) “ é preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas”.

A importância social da Lei 10.639/03 vem segundo Oliveira (2010) acompanhada de uma importância central na pauta de discussão educacional, pois qualquer possibilidade de se legislar ou se agir no sentido de se combater o racismo no campo educacional, precisa, sobretudo, combater as estruturas ideológicas que se consolidaram historicamente na sociedade brasileira. E que por sua vez, reafirmam situações estereotipadas, que fazem com que o preconceito e o racismo contra negros e negras se propague no âmbito escolar. Sendo assim a importância da legislação não se resume apenas ao contexto escolar, mas sim, a sociedade de uma forma geral. Todos devem independentemente da cor da pele e de traços fenotípicos, lutar contra o racismo e suas vertentes. “Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial” Brasil (2004).

De acordo com o as diretrizes curriculares nacionais e com o parecer CNE/ CP 03/2004 os pilares centrais das políticas públicas voltadas para a legislação são os procedimentos de reconhecimento, valorização e propagação das temáticas étnico-raciais africanas e afro-brasileiras, sendo essas responsáveis pela formulação de uma nova educação ou uma reeducação que permita a valorização da história e cultura dos povos africanos. Nesse sentido a motivação principal do parecer é:

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial-descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interajam na construção de uma nação democrática, em que todos,

igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004).

O termo reconhecimento segundo Oliveira (2010) se encontra com uma importante responsabilidade já que “implica desconstruir o mito da democracia racial, adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença, valorizar a luta antirracista, questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceito”, dessa forma o que deve ser buscado é o respeito aos povos negros. Segundo o autor essas estratégias podem ser adotadas na medida em que se objetiva a conversão de ações afirmativas em efetivas políticas públicas antirracistas.

Esse é um complexo caminho de mudança na temática histórica do Brasil, na medida em que obriga uma reflexão sobre o próprio processo que foi desenvolvido ao longo de séculos. Ter que olhar para o próprio desenvolvimento histórico, e reconhecer as barbaridades cometidas contra os povos africanos além de ressignificar através de políticas e atitudes as relações étnico-raciais no país não é tarefa fácil. Essa complexa rede de relações se comporta de forma incisiva em diversos níveis de nossa sociedade, de nossas instituições, de nossa cultura. Combater o racismo e suas vertentes de disseminação é uma questão de luta! Abordar a formação de professores como um dos pontos centrais nessa discussão é essencial.

A importância da temática ganha o meio global a partir do momento em que políticas externas e multilaterais se desenvolvem com o intuito de acompanhar a implementação da Lei 10.639/03 no quadro brasileiro, nesse sentido:

[...] a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) tem tido uma importante atuação, principalmente no que diz respeito à questão racial brasileira. Como principais instrumentos da UNESCO contra racismo e a discriminação, podemos citar a Declaração das Raças da UNESCO, de 1950; a Convenção contra a Discriminação na Educação, de 1960; a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial, de 1978; a Declaração sobre Princípios de Tolerância, de 1975, e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, de 2001. A partir da aprovação da Lei 10.639/03, a UNESCO instituiu o Programa *Brasil-África: Histórias Cruzadas*, que visa atuar em três eixos temáticos complementares: acompanhamento da implementação da lei; produção e disseminação de informações sobre a história da África e dos afro-brasileiros; e assessoria no desenvolvimento de políticas públicas relativas à temática. (SOUZA. 2014, pp.42-43)

Em um mundo que se conecta em redes a adoção de mecanismos globais na luta contra o racismo se faz extremamente necessária principalmente através de órgãos que fortaleçam a disseminação educacional e cultural no âmbito nacional. As formas de resistências que circundam e estruturam a legislação a partir da Lei 10.639/03 possibilitam segundo Oliveira (2010) inclusive, “a possibilidade de abertura para uma crítica decolonial ao expor a colonialidade do saber e do ser, sendo assim deve-se combater também, segundo (ibid) “no próprio espaço acadêmico, a questão do racismo epistêmico, isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade”.

Complementa e nos ajuda a compreender esse importante quadro a Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004 (com fundamentação no parecer), e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares nacionais para educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afrobrasileira e africana. A resolução procura instituir as diretrizes curriculares nacionais para a aplicação do plano nacional e segundo Souza (2014) “este documento possui um teor um pouco mais político que os PCNs, introduzindo discussões a respeito de temáticas como políticas de reparação, de reconhecimento e valorização, e de ações afirmativas”. Identificamos nesse documento importantes pontos relacionados à temática de nossa pesquisa (sobretudo a formação de professores) que gostaríamos de compartilhar:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática  
direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros,

bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. (BRASIL 2004)

Gostaríamos de destacar três pontos principais no recorte acima feito, primeiro a valorização da formação de professores contida no documento, em segundo lugar a valorização da cultura e conhecimento afro-brasileiro e africano sem, no entanto, excluir as demais temáticas culturais brasileiras (artigo 2º parágrafo. 2º) e o terceiro ponto o caráter especial que é dado ao ensino de artes literatura e história (mas o entanto não exclui a possibilidade de se trabalhar geografia ou outras disciplinas).

Esses pontos quando vistos coordenadamente são sinais importantes da valorização da formação docente na perspectiva de se tomar um caminho efetivo na disseminação dos conteúdos de temática racial africana e afrodescendentes sem no entanto, excluir as demais temáticas étnicas que compõem o quadro brasileiro. É importante também notar que o fato destacado na resolução sobre a aplicação da Lei 10.639/03 em relação ao ensino de História, Artes e Literatura (artigo 2º parágrafo 3º), isso não significa deixar de abrir campo de discussão em outras disciplinas como a Geografia, esse fato aparece inclusive na fala de um de nossos entrevistados que nos informou que o fato de não ser explícito a abordagem da temática racial em outras disciplinas se deve a:

uma questão da redação da lei, a redação da lei tem uma contradição nos artigos dela que falam que de um lado aquilo se aplica a todo currículo escolar e ai depois sublinha especificamente as áreas de história, educação artística, e isso é uma contradição. Permite duas leituras, uma de que vale pra todas as disciplinas e outra de que só vale para essa que estão especificadas ali, então por ser mencionada diretamente a História teve um impacto maior, além disso, eu diria também que tem uma questão da aderência do campo à essas discussões, o campo da Geografia talvez seja mais opaco, menos sensível à essas discussões, tanto de ensino que na Geografia é bastante secundarizado, na Geografia acadêmica, quanto da questão racial sobre a qual historicamente a Geografia se omite, a Geografia brasileira ela adere aquele

pacto de silenciamento em relação as relações raciais do ponto de vista histórico, cabe mais trabalho sobre isso , sobre esse processo histórico de um abandono dos temas das relações raciais no âmbito da Geografia acadêmica em específico. A gente não pode esquecer que a temática racial, ela está presente no surgimento da Geografia enquanto disciplina acadêmica, Ratzel na antropogeografia discutia raça, raça discutia relações raciais, no estudo de população na Geografia tradicional o tema racial era central, e se você pegar geógrafos importantes na história da geografia brasileira também estudaram as relações raciais. Você pega o primeiro livro do Milton Santos que é o “povoamento da Bahia” ele trabalha as relações raciais, absorve lá a teoria a favor das 3 raças, o povo baiano é fruto da mistura do branco, do negro, do índio, é uma leitura pouco crítica das relações raciais, mas trabalhou isso. Josué de Castro trabalhou, tem escritos sobre isso. Enfim, a história da Geografia brasileira ela tem no seu início, sobretudo pela influência da geografia tradicional francesa estudos sobre as relações raciais iluminados por essas leituras que são leituras hegemônicas, você não tem estudos críticos, como a gente tenta fazer hoje, mas tem esse abandono, então acho que esses dois elementos, que são a ignorância do campo em relação ao ensino e também esse abandono em algum momento da história, talvez a gente poderia apontar a emergência da geografia crítica, de um marxismo althusseriano que levou a esse pacto político epistêmico que abandona a temática das relações raciais, então a Geografia, pouquíssimas pessoas em Geografia se sensibilizaram com essa temática. (informação verbal) <sup>11</sup>.

Acreditamos que a própria história eurocentrada do desenvolvimento da Geografia enquanto ciência no Brasil seja responsável pela escassa abordagem racial. Sendo assim, percebemos na legislação que parte da Lei 10.639/03 uma importante oportunidade para aproximar as discussões da Geografia e de suas temáticas da discussão étnico-racial no Brasil. Ainda sobre as questões levantadas na resposta do professor entrevistado percebemos que o silenciamento de temáticas africanas e afrobrasileiras também acontecem no campo geográfico sendo, portanto necessário:

Repensar os conteúdos históricos, incorporados como verdade na formação inicial [...] o estranhamento experimentado pelos professores deve-se em grande parte ao seu distanciamento do processo de concepção da proposta e pela ausência de um programa de formação articulado às reais necessidades da prática pedagógica [...] a lei 10.639/03 tenta produzir entre os professores uma univocidade de sentido[...] certa prestação de contas nesse sentido não se efetiva, pois os processos, no ato da leitura, que envolvem a construção e atribuição de sentidos desses textos são plurais,

---

<sup>11</sup> Informação verbal concedida na entrevista do professor 1.

subjetivos e vinculados a contextos formativos diversos daqueles que produziram o sentido intencional do texto oficial. (OLIVEIRA. 2010 p, 124; 126)

A formação de professores aparece em destaque como uma possibilidade de trabalho da temática racial negra no Brasil, porém existe a importância de aproximar esses futuros professores, assim como os professores da formação continuada das discussões mais atuais que inclusive banham o campo legislativo. É preciso combater o silenciamento e a falta de projeção que se debruça sobre os conteúdos curriculares, os discursos, as simbologias, contidas na temática africana e afrobrasileira. Dar voz aos professores é sim uma importante ferramenta na propagação da legislação, um fato importante para seu cumprimento e, sobretudo, uma possibilidade de se ressignificar esses conteúdos e suas vertentes culturais.

Em relação ao Plano Nacional de Implementação das diretrizes Curriculares nacionais para educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afrobrasileira e africana elaborado em 2009 temos um grande momento na ratificação das políticas alinhadas à Lei 10.639/03. Assim sendo, o governo federal, através do Ministério da Educação, MEC, e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, SEPPIR, deu um importante passo na valorização dessa temática no país. Vale a pena destacar os objetivos centrais do plano, a saber:

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. São objetivos específicos do Plano Nacional;

- Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei 10639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber, da Lei 11645/08.

- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;

- Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08.

- Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afrobrasileira e a diversidade;
  
- Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana;
  
- Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis 10639/03 e 11645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais estaduais e municipais, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado (BRASIL, 2009, p. 22 e 23)

Além de apontar a importante formação de professores de acordo com as discussões relacionadas à temática étnico-racial o documento também aponta segundo Souza (2014) para as ações que devem ser seguidas para que se concretize esse objetivo, nesse sentido, nos mostra Brasil (2009) “podemos pontuar a inclusão de disciplinas curriculares relacionados à educação para as relações etnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior”. Dessa forma será possível desenvolver atividades acadêmicas que promovam relações etnicorraciais positivas para os estudantes, e conseqüentemente para a formação de professores, assim como fomentar pesquisas que possam abranger essa temática. Dessa maneira:

[...] podemos dizer que a Lei 10.639/03 aponta para a escola, o currículo e a formação de professores/as a necessidade de uma construção alternativa da história do mundo, e não só da África [...] trata-se de uma re/construção histórica alternativa, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante (GOMES *apud* OLIVEIRA. 2010, p.119)

### **3.1 – Currículo de Geografia e as possibilidades de trabalho com a Lei 10.639 na FFP**

Em se tratando especificamente dos aspectos curriculares da UERJ-FFP buscamos analisar em que ferramentas se desenvolvem as práticas curriculares da universidade em relação a formação de professores. Nesse sentido, pesquisamos o Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Formação de Professores e também o PPP do departamento de Geografia, as grades ou fluxogramas de disciplinas e entrevistamos professores ligados à coordenação do curso.

Percebemos que em relação à Lei 10.639/03 e a seus mecanismos legislativos, já mencionados no presente trabalho, existem menções importantes de serem observadas. Logo no início do PPP existe um trecho de destaque para a Lei 9.394/96,<sup>12</sup> mas efetivamente (ou pelo menos não diretamente) não se fazem menções à Lei 10.639/03 e nem à temática racial. Esse trecho está incluso nas descrições mais gerais da estrutura de compromissos assumidos pela Faculdade de Formação de Professores. O que dá a impressão de que a temática racial vá tomar maiores proporções dentro do projeto político pedagógico. Não é o que acontece. Após essa pequena (mas importante referência) o documento se preocupa mais em descrever a história da constituição da FFP e os desmembramentos que a levaram a se consolidar enquanto uma faculdade que prima pelas licenciaturas e consequente formação docente. O trecho referente `Lei 9.394/96 diz que :

Frente aos novos desafios apontados pelas transformações na sociedade brasileira, no mundo do trabalho e da educação, e apoiados na autonomia universitária garantida pela Constituição de 1988 e reafirmada pela Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a partir das quais as Universidades ganharam liberdade para organizar as suas atividades acadêmicas, segundo a perspectiva de suas necessidades e realidades locais, regionais e nacional, acredita-se poder reordenar o currículo, afim de abrigar a geração e comunicação de conhecimentos que sejam realmente capazes de formar um profissional qualificado e socialmente comprometido, para responder e corresponder à complexidade do

---

<sup>12</sup> A Lei 9.394/96 (LDB), citada no Projeto Político Pedagógico de 2006, nos leva a interpretação de que os aspectos relacionados à Lei 10.639/03 foram levados minimamente em consideração para a configuração do documento, já que a Lei 10.639/03 alterou a LDB em 9 de janeiro de 2003.

Nossa intenção nessa pesquisa gira em torno de compreender possíveis impactos da Lei 10.639/03 na formação docente. Sendo assim, diante desse fato e do exposto acima, salientamos que a eficácia que a legislação acaba tendo no decorrer da licenciatura se dá mais pelo fato de efetivamente ser abordada através de práticas individuais por parte de alguns professores do curso pesquisado, e não trabalhada de forma incisiva, pelas comunidades disciplinares, apesar da menção do documento à Lei 9.394/96, alterada pela Lei 10.639/03.

A partir de uma análise mais minuciosa do documento vemos que existem preocupações na relação entre universidade e escola, que versam sobre a possibilidade dos alunos recém-formados entrarem efetivamente no mercado de trabalho e propagarem a partir daí, seus conhecimentos adquiridos no âmbito acadêmico. O que nos causa curiosidade é que apesar de discursar em prol do desenvolvimento do formando e em sua capacidade de “identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica” o documento não aponta de fato quais seriam essas perspectivas em relação a temática racial mencionada anteriormente em seu texto. Afirma, no entanto, que “Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do professor”.

Acreditamos que esse destaque deveria ser dado à temática racial não só pela citação da legislação no documento, mas pela perspectiva de ação que é posta na formação docente, a ação desses futuros professores em um cotidiano conflagrado em âmbito escolar e curricular por relações étnico-raciais complexas e conflituosas. Esse é um fato de suma importância em um documento que se propõe a alcançar “o equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação à situação pedagógica” (UERJ. 2005 p.8).

O documento também apresenta as “marcas que caracterizam a FFP” um de seus tópicos que elenca em sequência as principais virtudes da faculdade. Aponta a partir desse momento a importância de se unir o cenário acadêmico ao que vai ser vivenciado pelo estudante em formação através de estágios, pesquisas e programas de extensão, porém não aproveita essa ponte de aproximação do ambiente acadêmico com o cotidiano dos estudantes, no sentido de salientar as temáticas ligadas à questão racial com a qual possivelmente os mesmos irão se deparar. A seguir o documento apresenta outros elementos que o constituem a saber:

- **A formação na perspectiva do professor pesquisador**

- **O desenvolvimento de atividades acadêmicas e de extensão reunindo discentes dos diferentes cursos**
- **As disciplinas comuns a todos os cursos**
- **A perspectiva do Estágio Supervisionado orientado pela articulação com as escolas do ensino básico**

Concordamos com a ideia de que o documento traz até esse momento muitas possibilidades de conexões com a temática racial, mas infelizmente aproveita pouco a possibilidade de trabalhar mais profundamente com a questão. Tendo em vista o histórico da universidade em termos de políticas ligadas às cotas raciais, ao corpo docente que possui (em comparação a outras universidades) um número representativo de professores negros, e também um corpo discente com um elevado número de alunos negros, acreditamos que exista uma possibilidade mais específica, mais profunda, e mais rica de se abordar a temática racial em sua construção. Apoiamos essa ideia com base inclusive no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, que reserva em seu interior uma seção sobre o ensino superior e particularmente sobre a formação dos professores. Destaca o documento que :

De acordo com o Parecer CNE/CP 03/2004, as instituições de educação superior devem elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação. Segundo o IPEA, da população branca acima de 25 anos, 12,6% detém diploma de curso superior. Dentre os negros a taxa é de 3,9%. Em 2007, os dados coletados pelo censo do ensino superior indicavam a frequência de 19,9% de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior. Já para os negros, o percentual é de apenas 7%. As IES são as instituições fundamentais e responsáveis pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferecem, assim como de seus projetos institucionais, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática Etnicorracial. É importante que se opere a distribuição e divulgação sistematizada deste Plano entre as IES para que as mesmas, respeitando o princípio da autonomia universitária, incluam em seus currículos os conteúdos e disciplinas que versam sobre a educação das relações Etnicorraciais. (BRASIL. 2004)

O documento aponta também para as ações que são as principais a serem desenvolvidas em relação ao ensino superior:

- a) Adotar a políticas de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de negros, negras e estudantes indígenas ao ensino superior;

- b) Ampliar a oferta de vagas na educação superior, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afrodescendentes, a este nível de ensino;
- c) Fomentar o Apoio Técnico para a formação de professores e outros profissionais de ensino que atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a educação das relações Etnicorraciais;
- d) Implementar as orientações do Parecer nº 03/2004 e da Resolução nº 01/2004, no que se refere à inserção da educação das relações Etnicorraciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura;
- e) Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à educação das relações étnico-raciais para todos os cursos de graduação;
- f) Incluir os conteúdos referentes à educação das relações Etnicorraciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES. (BRASIL.2004)

Diante dessas informações sobre as responsabilidades e possibilidades da abordagem da temática racial no ensino superior fica claro que existem iniciativas fortemente implantadas nas políticas públicas brasileiras relacionadas à temática étnico-racial. No caso da FFP existe um significativo número de professores que aborda a temática étnico-racial em seus trabalhos, tanto em disciplinas obrigatórias como em disciplinas eletivas. O que fortalece a ideia de que a Lei 10.639/03 apesar de não ser tão apreciada no projeto político pedagógico ainda deixa suas marcas através da atuação dos personagens do cotidiano da universidade. Assim como as lutas do movimento negro brasileiro que em diferentes momentos de sua história influenciou a formação de consciência em relação à questão racial por parte dos docentes da FFP.

O Projeto político pedagógico da FFP em sua sessão específica sobre o curso de licenciatura em Geografia não aborda as questões étnico-raciais, mas salienta em seu texto um compromisso em formar um profissional que seja “comprometido com o ensino público e criativo ao enfrentar problemas referentes à prática educativa; use o conhecimento pedagógico não só na escola como em outros espaços e comunidades educativas [e que] seja investigador sobre a educação e a formação humanística dos indivíduos.” Pois bem, não seriam essas também características que englobam a temática racial, que é efetivamente uma característica marcante do espaço geográfico?

Inserir a leitura espacial e fazer dela uma forma de combate ao racismo e suas vertentes é tarefa da formação de professores. Existe através dessa perspectiva a possibilidade de posicionamento e empoderamento do indivíduo no mundo, e:

aqui falamos “mundo” como uma noção que atenta para a complexidade espaço-temporal das relações sociais do/no espaço vivido, relações que o constroem, o influenciam, são influenciadas por ele, enfim o constituem, bem como são por ele e

nele constituídas, numa relação de imanência que torna indivíduo e mundo algo tão indissociáveis quanto estrutura (social, econômica, espacial e etc.) é em relação à experiência. É neste sentido que apontamos, aqui, que, se acreditamos que raça é um elemento que regula as relações sociais, de alguma forma suas manifestações estão imbricadas na Geografia e por isso seu ensino deve atentar para tal fato social em suas múltiplas espacialidades. (SANTOS. 2007, p.25)

O que gostaríamos de trazer para a discussão é justamente a temática racial como possibilidade de ser trabalhada em um contexto universitário, que apresenta uma gama considerável de professores negros, e que também carrega essa representatividade em seu considerável e expressivo quadro de alunos negros (muitos deles periféricos) e que se propõe em estabelecer em seus documentos oficiais ligações com a Lei 10.639/03. Formar professores de Geografia em um país extremamente ligado às temáticas raciais, significa, entre outras questões, possibilitar e ampliar o empoderamento de negros em diversos níveis sociais. E contribuir para a disseminação da valorização das temáticas africanas e afro-brasileiras em geral.

O documento do Projeto Político Pedagógico da FFP apresenta também um quadro relativo aos projetos de pesquisa (além de sua grade de curricular) e se compromete a não estabelecer somente uma reforma de disciplinas, mas sim, se basear em quatro eixos temáticos que são:

- A função social da Geografia.
- A investigação da natureza social das instituições onde irão atuar os geógrafos – sobretudo a escola.
- Da função social da Geografia e da escola, ao perfil do profissional-professor de Geografia.
- Do perfil do profissional às condições político-pedagógicas de sua formação.

Apesar de fazer referência a esses aspectos de âmbito social, pouco se trabalha no documento com as perspectivas ligadas à temática racial, tão importante para a compreensão do desenvolvimento socio-espacial brasileiro. Dentre os projetos de pesquisa existentes na FFP encontram-se o NOSER<sup>13</sup>, o NEGRAM<sup>14</sup> e o NEGRA<sup>15</sup> que além de reuniões abertas e fechadas

---

<sup>13</sup> Núcleo de Estudos Sociedade Espaço e Raça

<sup>14</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisa em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais

também desenvolvem atividades como palestras, oficinas em escolas, minicursos e seminários. Trazendo, portanto para próximo dos alunos um aumento na intensidade das discussões da temática racial que existe na Faculdade de Formação de Professores. Os próprios alunos se organizam no Coletivo Claudia Silva, lidando de perto com as questões e temáticas étnico-raciais.

Em nossa concepção esse fato se apresenta como uma evidência de que as relações que permeiam a constituição curricular, são relações de poder que se estendem ao campo do saber e se mostram extremamente presentes nas negociações existentes no campo curricular, nas disputas de implementação de conteúdos e temáticas. Propor-se a entender a sociedade também significa compreender as temáticas mais importantes que a constituem, e sem dúvida nenhuma a temática racial deve ser central nessa discussão, e expressá-la através de um documento oficial sobre a formação de professores é uma grande responsabilidade a ser assumida. Nas palavras de um de nossos professores entrevistados:

Nos embates curriculares, acompanhei alguns e vivo também, estou vivendo nesse momento um embate curricular no meu departamento, um embate curricular em relação a isso, a tendência é que se criem disciplinas específicas e visto esse lugar periférico subalternizado que é dado às relações raciais dentro do meio acadêmico, a tendência é que se criem disciplinas eletivas, sequer obrigatórias. Então a gente pode falar de três patamares hierárquicos ou hierarquicamente vistos de incorporação, esse que é o patamar mais baixo, que é você rever o currículo na formação de professores do teu curso e do seu departamento e inserir uma disciplina eletiva, vai ser dada ou não, de acordo com disponibilidade de horário e etc...uma outra é inserir uma disciplina obrigatória. Já é um avanço, já é melhor em alguns lugares isso já vem acontecendo, mais ainda com as outras disciplinas se desonerando disso e a outra é você rever o conjunto de disciplinas, rever a sociologia, rever a psicologia e a história da educação, você tem que rever a história da educação. (informação verbal)<sup>16</sup>.

A fala do professor expressa claramente a dificuldade de se implementar em um ambiente onde as diferenças se expõem, a temática étnico-racial enquanto protagonista da grade curricular e do processo de ensino da formação de professores. Existe, portanto uma hierarquização de conteúdos, que prezam por temáticas que se relacionam ao espaço e ao seu entendimento, mas que não versam em destaque sobre as questões étnico-raciais.

---

<sup>15</sup> Núcleo de Estudo e Pesquisa em Geografia Regional da África e da Diáspora

<sup>16</sup> Informação Verbal concedida pelo professor 1.

Em sua grade ou fluxograma curricular a Universidade do Estado do Rio de Janeiro oferece disciplinas que abordem as questões e as temáticas raciais, mas tem como principais influenciadores os próprios professores que se identificam com a temática étnico-racial. Se torna importante dizer que, a perspectiva encontrada na FFP em relação à temática étnico-racial se propaga inclusive nas diferentes gerações de professores que formam o corpo docente da faculdade. Sendo o atual quadro docente da instituição formado por professores que já receberam de seus antecessores a influência do trabalho da educação atirracista. Entretanto, esse fato muito tem a ver com as dificuldades encontradas dentro da universidade de se trabalhar as práticas curriculares que envolvem por sua vez embates e negociações entre as disciplinas. Também nos leva a pensar que a temática racial enquanto discussão social externa a universidade, não tem sido alavancada com a importância que merece, e nem vem sendo vista no âmbito social (pelo menos em larga escala) como uma forte ferramenta no combate ao racismo e aos preconceitos étnico-raciais.

As maiores iniciativas de trabalho com essa temática acontecem de forma isolada no currículo da Faculdade de Formação de Professores, ou seja, iniciativas de disciplinas que são criadas de forma individual por um determinado docente. O que percebemos também é o esforço de alguns professores em levantar o debate sobre as discussões étnico-raciais mesmo que essa não seja exatamente a temática da disciplina, dessa forma nos ajuda o relato de uma das professoras entrevistadas quando nos diz sobre a temática das questões étnico-raciais que:

Quando eu dou uma disciplina, trabalho com os alunos e trabalho mesmo! Mostrando como é o racismo, a fala que eles trazem quando eles tentam neutralizar “Ah! Não é bem assim...” “Ah é o racismo ao contrário.” Não! Quem é discriminado somos nós, é só você parar pra pensar porque existe tanta desigualdade, porque tantas condições de desigualdade, quando você discute a questão das cotas, por que reforça a questão da desqualificação, aí você fala que não, na realidade, como é que essa coisa foi construída? Então eu acredito que é um trabalho dia a dia, acredito que é possível. Eu estou vendo hoje como eu te falei, acho ótimo quando eu vejo hoje meninas empoderadas, quando eu via meninos um tempo atrás que eram empoderados e estavam ali e militavam no movimento negro, mas quando entravam na escola raspavam o cabelo, que a escola exigia e eles não peitavam, e hoje em dia eles estão se afirmando. Então eles estão mais empoderados, eu acho que esse trabalho é um trabalho do cotidiano, eu acredito que ele ainda não é um trabalho incorporado por todos, mas são alguns que conseguem que ele aconteça.

(informação verbal)<sup>17</sup>.

Segundo Souza (2014) as mudanças relativas à Lei 10.639/03, em relação à abordagem de temas africanos e afro-brasileiros encontram uma complexidade de fatores que dificultam sua efetiva implementação nos mais variados campos educacionais, e isso vai além de trabalhar conteúdos considerados como tradicionais ou até mesmo trabalhá-los de forma transversal. Dessa forma, o projeto político pedagógico, além de explicitar de forma coesa o desenvolvimento de trabalho com a temática, por sua vez deve também estar conectado com o currículo para que este seja confeccionado flexivelmente e dinamicamente. Complementando esse quadro e de acordo com o parecer CNE/CP 03/2004<sup>18</sup> as instituições superiores de ensino devem:

- Elaborar uma pedagogia anti-racista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como posicionar-se formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação;
- Responsabilizar-se pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferece, assim como de seu projeto institucional, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnico-racial;
- Capacitar os (as) profissionais de educação para, em seu fazer pedagógico construir novas relações étnico-raciais ; reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático pedagógico; lidar positivamente com a diversidade étnico racial.
- Capacitar os (as) profissionais de educação a incluírem a História da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, assim como novos conteúdos , procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que repensem as relações étnico-raciais;
- Construir, identificar, publicar material didático e bibliográfico sobre as questões relativas aos objetivos anteriores;
- Incluir as competências anteriormente apontadas nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente, e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES.

Percebemos que apesar de não alcançar uma profundidade tão grande em termos de abordagem ou inserção das temáticas étnico-raciais em relação específica ao curso de

---

<sup>17</sup> Informação verbal concedida pela professora 2.

<sup>18</sup> BRASIL.2004

Licenciatura em Geografia (pelo menos nos documentos oficiais da instituição, existem na Universidade Estadual do Rio de Janeiro iniciativas ligadas à temática racial fomentadas pelos professores (como os projetos citados anteriormente) que abarcam a discussão a partir de núcleos (NEAB-Núcleo de Estudos Afro Brasileiros) e pesquisas sobre a questão (inclusive com atuação dos alunos), dessa forma se expressa na fala de uma de nossas entrevistadas a ideia de que existem mudanças relativas ao assunto que estão ocorrendo a partir desses núcleos:

Eu acho que está havendo, alguns caminhos estão sendo mais discutidos quanto a isso, eu digo dentro da própria UERJ, por conta também eu acho que foi reforçado em 2001 a questão das cotas, a questão do surgimento do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da UERJ o SEMPRE NEGRO, ele surgiu de uma reunião de professores, a Maria Alice, Andreilino, eu e Renato, nos reunimos e falamos da necessidade de implementar esse núcleo, por que existia um programa que era o PROAFRO, que era um programa que existia desde 1965 e ele trabalhava com a questão da cultura afro-brasileira e a cultura de África também. Então tinha uma discussão bem ampla, por exemplo a questão da religiosidade e das culturas como elas eram apropriadas, tinha um curso de Yorubá que é antigo. E o NEAB ele veio com essa discussão, ele continua funcionando, continua sediado na faculdade de educação no Maracanã sediado lá no segundo andar. (informação verbal)<sup>19</sup>.

Diante dessa dificuldade encontrada na Faculdade de Formação de Professores salientamos a ideia de trabalho encontrada no documento de **ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS** um esquema que parte do projeto político pedagógico e trata das articulações entre o mesmo e os cursos a ele articulado:

---

<sup>19</sup> Informação verbal fornecida pela professora 3.

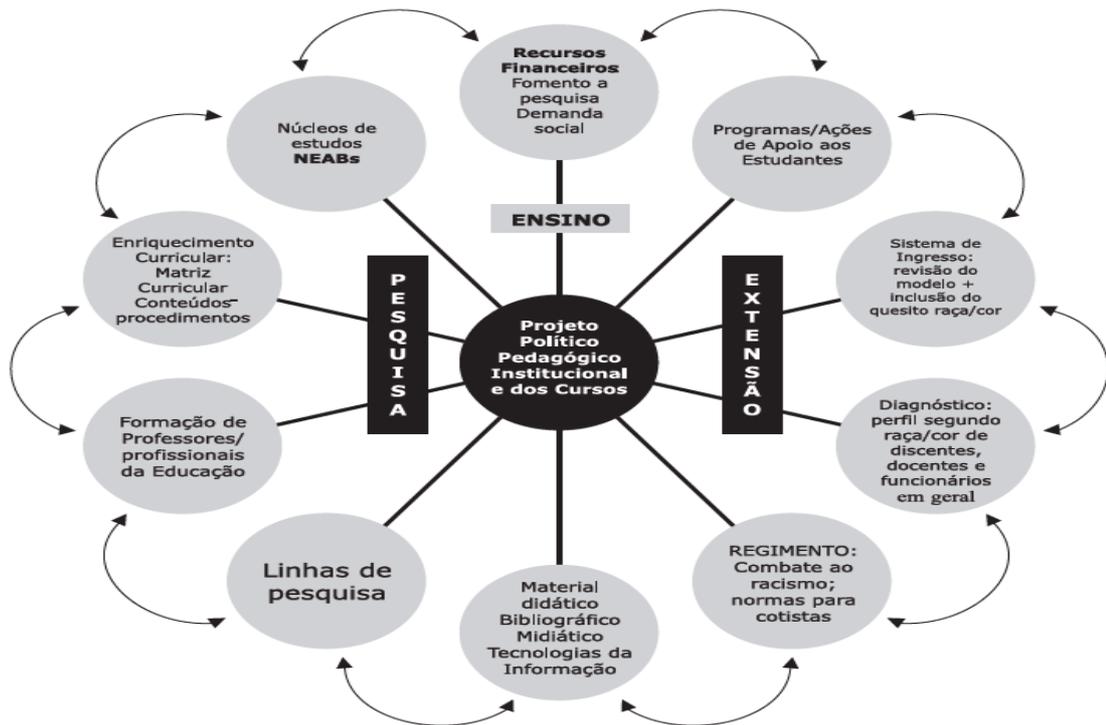


Figura 2. Processo de circularidade de inserção das Diretrizes nas IES

O processo apresentado na figura gira em torno do projeto político pedagógico, mas também trabalha as articulações em torno deste. Para nossa pesquisa se torna fator primordial olhar para a forma como esses diálogos entre as diferentes disciplinas e articulações de projetos de pesquisa, assim como os campos de conhecimento que formam o currículo da FFP se articulam. Para uma análise mais detalhada desse fato buscaremos auxílio teórico nas ideias de Ivor Goodson, e em seu desenvolvimento sobre as comunidades disciplinares.

### **3.2- Comunidades disciplinares na FFP: Uma análise à luz de Goodson**

Diante do exposto até o momento, percebemos a necessidade de abordar um importante fator que, em nossa concepção, se apresenta como possibilidade de compreensão das/nas relações existentes no campo disciplinar. Esse fator amplia nosso campo de percepção sobre a forma como os conteúdos são selecionados e alocados em um currículo e também nos auxilia no entendimento de importantes relações que constituem a confecção curricular. Sob a luz de Ivor Goodson gostaríamos de abordar o conceito de Comunidades Disciplinares.

Segundo Goodson (1997), para entendermos o currículo temos que vê-lo como uma construção social, sendo concebido como um elemento natural. Esse traz as marcas de certos pontos de vista que prevalecem sobre outros, demarcando, por conseguinte possibilidades e impossibilidades de determinadas temáticas. Dessa maneira dentro de uma análise sociológica as formas de seleção de conteúdos e conseqüentemente, no caso da Faculdade de Formação de Professores, de ofertas disciplinares gira em torno de relações de poder que se estabelecem não somente no interior da universidade. Assim podemos concordar com Santos (2009) quando a autora salienta que:

Nessa visão a inclusão e exaltação de determinados conhecimentos nos processos de escolarização são guiados por valores e interesses sociais. Em conseqüência uma seleção cultural é realizada por grupos hegemônicos de modo a estabelecer no currículo os valores e ideias de interesse dominante; o currículo produz e reproduz, portanto, as relações de poder. (SANTOS. 2009, p.35)

Esse fator é muito importante para o entendimento e a concepção da confecção curricular, um olhar crítico sobre a forma como os conteúdos são selecionados se faz necessário nessa perspectiva. E além desse olhar, a valorização de conteúdos importantes que muitas vezes são excluídos e silenciados, como é o caso de conteúdos ligados à temática africana e afrobrasileira, como aqueles ligados à Lei 10.639/03 e seus documentos complementares.

Existe, no entanto uma relação específica ao se analisar a confecção curricular, a saber, relação entre o ambiente interno e externo à sua confecção, dessa relação, dessa enunciação das diferenças entre seus quadros surgem os padrões de estabilidade e mudança necessários também para o entendimento da alocação de conteúdos em um currículo e de seu desenvolvimento enquanto ferramenta ligada à educação, além é claro das atividades educacionais que o compõe e não são necessariamente ligadas somente a seleção e aplicação de conteúdos, já que de acordo

com Goodson (1995, p.21) “o currículo escrito não passa de um testemunho visível público e sujeito às mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica legitimar uma escolarização.”.

Complementando essa visão, as organizações internas de grupos de profissionais da educação também devem ser salientadas, pois estão na linha de frente dos embates relacionados à seleção e disseminação dos conteúdos aplicados. Essas organizações de profissionais ou grupo de docentes protagonizam os embates, as discussões, as enunciações de discursos que refletem os interesses externos da sociedade em relação à universidade e também os internos relativos à hierarquização de temáticas e disciplinas, afinal de contas existe um campo a ser disputado de forma mais incisiva ou menos incisiva, na fala de uma de nossas entrevistadas isso fica exposto quando nos diz que :

[...] a gente fez a reforma de 2016, mas tem algumas coisas que a gente gostaria de ajeitar, tem alguns acertos que a gente gostaria de fazer, mas eu não acho que os argumentos de 2004, 2005 e 2006, eles sejam diferentes de agora, e olha que o quadro de professores triplicou. Então a gente tem o triplo de professores que tinha na época e eu acho que essa argumentação foi muito sólida, acho que a gente não tem muito que mudar talvez uma coisinha ou outra. Então eu acho que os currículos eles resultam dessa coisa pessoal e dessa disputa política mesmo, política no sentido de argumentação, negociação, ceder um pouco, condicionar uma coisa aqui outra ali. Foi muito demorado o trabalho, mas nós estamos conseguindo, e tem os lapsos, tempos em que nada é feito em função da greve. Mas as discussões têm sido longas e boas e muito consistentes, por isso que eu acho que o resultado lá em 2006 ele não vai gerar um currículo muito diferente agora, alguns cuidados de repente podem aparecer, por exemplo, você falou agora da Lei 10.639/03 [...]. (informação verbal)<sup>20</sup>

Existem, portanto campos de disputa que se apresentam mediante interesses diversos entre as disciplinas nessa concepção, segundo Costa e Lopes (2016) “defendemos que Goodson propõe a noção de comunidade disciplinar como comunidade profissional que dinamiza a política curricular e vale-se do nome da disciplina na luta por seus interesses”. Nessa concepção realçamos o aspecto político dos campos disciplinares. Os profissionais do ensino se valem dessa disputa através dos nomes de suas disciplinas que são socialmente valorizadas ou não.

Muitos fatores devem ser levados em consideração na compreensão das mudanças ocorridas no currículo (história do campo científico, da disciplina escolar, as demandas sociais, as necessidades do mercado). Existem aspectos que configuram a mudança dentro dos padrões

---

<sup>20</sup> Informação concedida pela professora 3.

de estabilidade e vice versa. Existe uma região de contato dessas duas vertentes no âmbito curricular, que está exposta a negociações das comunidades disciplinares e que configuram o campo curricular como um grande centro de negociações baseadas em aspectos, nessa perspectiva:

A centralidade do foco na comunidade disciplinar consiste na leitura de que são esses atores os que desempenham um papel principal na promoção da disciplina escolar, pois a mobilizam com vistas à aquisição de benefícios profissionais. (COSTA e LOPES. 2016 p. 1017)

Essa busca pelo nível de importância de cada disciplina se expressa no currículo e em relação às temáticas étnico-raciais contribuem para a construção de um quadro onde as disciplinas ligadas à essa temática são abordadas com uma menor ênfase, como exemplificado anteriormente no presente trabalho. São disciplinas que apareceram como matérias eletivas, ou projetos de pesquisa com iniciativas individualizadas dos professores que são especialistas nessa temática, mas não alcançaram ainda o destaque merecido na grade oficial ou no fluxograma de disciplinas obrigatórias.

Portanto falar de comunidade disciplinar e entendê-la enquanto um dos principais fatores do campo curricular, e no caso da presente pesquisa também enquanto fator importante na formação docente, significa considerar de acordo Costa e Lopes (2016) a hierarquização histórica do conhecimento, a atuação de pesquisadores de um determinado campo disciplinar científico e os professores das universidades, assim como professores das escolas. Para Costa e Lopes (2016) “esses diferentes grupos, articulados em diferentes períodos históricos sob um nome comum (o da disciplina), constituem segundo Goodson, a comunidade disciplinar”. Dessa maneira:

Uma comunidade não é um campo homogêneo, mas constitui-se a partir da relação de subgrupos internos, facções profissionais com perspectivas diferenciadas [...] no âmbito de uma comunidade disciplinar, por seus grupos internos possuírem diferentes concepções, existem disputas e divergências pelas quais se afirmam acordos e negociações. (COSTA e LOPES.2016, pp. 1017;1018).

Se torna bastante válido destacar nesse momento a fala de um de nossos professores entrevistados, que fala sobre a dificuldade de se trabalhar com a temática racial em meio à essas disputas curriculares, ou seja, se já existe dificuldade e complexidade nas relações de negociação

de certas temáticas curriculares, esse quadro se aprofunda na medida em que entram em pauta de discussão as características constituintes de abordagem étnico-raciais nesse sentido:

Essa tensão muitas vezes desembocava em duas vias... uma era, opções que eram vista como duas, que poderiam ser integradas. A ideia é que fossem integradas, uma era que todo professor trouxesse essas questões para dentro de suas disciplinas e a outra opção era criar uma disciplina específica, que no caso do PVNC foi a “cultura e cidadania”. Criar uma disciplina específica significa você desonerar os professores das outras disciplinas e trabalhar essa discussão: “tem aquela disciplina então não preciso fazer nada”. É assim que isso também é tensionado no ambiente de formação dos professores no ambiente acadêmico, quando essa lei foi construída, e isso eu falo assim, de conversas, de debates e leituras também evidentemente né [...]. (informação verbal)<sup>21</sup>.

Evidencia-se, mais uma vez nesse ponto, uma perspectiva de negociações, que muitas vezes, transparece os conflitos e as disputas existentes pela representação de determinadas disciplinas no currículo. Dessa forma podemos entender levando esse fato em consideração também as relações que permitem a ocorrência de padrões de estabilidade e mudança no currículo acadêmico da Faculdade de Formação de Professores.

Salientamos contudo, com o auxílio de Gomes, Lopes e Escovedo (2013) que as alterações que podem vir a ocorrer no âmbito curricular, e em nossa análise específica, a adoção mais recorrente da temática étnico-racial, africana e afro-brasileira necessitam de exigências e concordâncias relativas à essas mudanças tanto no espaço interno quanto no externo à academia, pois envolvem grupos e subgrupos disciplinares dotados de particularidades e interesses diversos. Dessa maneira, além das próprias questões relacionadas às comunidades disciplinares pertencentes a FFP estariam envolvidos nessa perspectiva de abordagem da temática étnico-racial as demandas industriais e comerciais, a atuação de agências externas à escola e à universidade a confecção de livros didáticos e também atores influentes no debate público com possibilidade de atuação através de legislações como a própria Lei 10.639/03 e suas ferramentas complementares também de caráter legislativo. Nesse sentido:

A força desse processo de mudança está relacionada aos desencontros acerca de finalidades educacionais entre estruturas internas e externas às disciplinas. Quando os grupos sociais que atuam internamente às disciplinas entram em acordo com as demandas sociais e educacionais dos meios externos, viabiliza-se a mudança

---

<sup>21</sup> Informação verbal professor 1

curricular. Isso porque, em geral, segundo Goodson (1997), são as estruturas externas que vão criar padrões de valorização do que deve ou não ser ensinado às gerações mais jovens. (GOMES; ESCOVEDO; LOPES. 2013, p.488)

Uma importante questão que se levanta nesse momento é o fato de que questões relacionadas à temática africana e afro-brasileira, ao racismo, ao preconceito, desvalorização, subalternização de temáticas negras dentre outras mazelas sociais dificilmente ganham espaço de discurso no ambiente externo ao acadêmico. As questões sociais negligenciam abordagens ligadas à temática racial em um país miscigenado e erguido sobre a cultura, a força e a atuação de homens e mulheres negras. Falar sobre o racismo no Brasil e ao mesmo tempo buscar valorizar e disseminar as temáticas de origem africana e afro-brasileira se torna uma árdua tarefa em um ambiente social que insiste em ignorar o racismo e suas mais variadas vertentes, que insiste em alimentar o mito da democracia racial, e que, portanto, contribui para a não abordagem das temáticas étnico raciais em escolas e universidades e que também desprestigia a cultura e a importância do negro no país, silenciando ou prejudicando o discurso dos que defendem a questão negra em nossa sociedade. Dessa forma é necessário:

Considerar as forças externas não tão externas assim, mas sim capazes de influenciar os profissionais disciplinares, ou mais do que eles, pois podem imprimir mais força à produção política para um campo disciplinar ao constranger seus praticantes a responder a anseios externos ao campo [...] a busca por produzir respostas disciplinares às demandas sociais circulantes no debate público é uma questão latente e fundamental à manutenção de uma disciplina [...]. ( COSTA e LOPES. 2016, p. 1021)

Determinadas abordagens são fortalecidas no âmbito curricular e outras são silenciadas e dificilmente ganham a proporção merecida para discussão acadêmica e social. Gostaríamos de esclarecer, no entanto, que o sujeito que representa uma disciplina ou um grupo específico que a represente, não são determinados por tal estrutura externa, mas segundo Costa e Lopes (2016, pp. 1022;1023) “interagem com ela, resistindo, negando suas determinações e atuando de forma orientada com vistas a suas demandas”. Dessa forma suas subjetividades são levadas em consideração na constituição da comunidade disciplinar. Essa última, portanto, não se resume somente no conjunto de profissionais que a compõe (com seus interesses particulares e anseios profissionais), mas sim, segundo Costa e Lopes (2016, p.1028) pelo “conjunto de subjetividades construídas em operações provisórias no campo discursivo da disciplina”.

Acreditamos, portanto, que as construções políticas, sociais e discursivas que circundam a temática étnico-racial na FFP constituem uma comunidade disciplinar passível de ser fortalecida em âmbito interno e externo da academia mediante a continuidade da luta que a envolve e que tem como balizadores marcos legislativos importantes como a Lei 10.639/03. Dessa maneira as comunidades disciplinares ganham papel de destaque no comportamento de estabilidade ou mudança curriculares, dentro de um panorama onde esses aspectos se conectam, e não se excluem, as negociações inerentes às comunidades disciplinares giram em torno e se conectam com as manutenções ou mudanças curriculares, na medida em que essas mudanças estão intimamente ligadas ao contexto externo, diante de burocracias estatais. Da negociação entre comunidades disciplinares e seus contextos externos surgem as possíveis mudanças curriculares ou a própria manutenção de determinados conteúdos historicamente valorizados que recebem continuamente o próprio apoio das burocracias de Estado.

A manutenção de determinada estrutura curricular na FFP, que reduz a importância da temática étnico-racial é consolidada através de padrões fortalecidos de estabilidade que obedecem a um conservadorismo de âmbito social externo (sociedade, livros didáticos e editoras, governos, recursos materiais e etc.), um quadro que se complexifica ainda mais, na medida em que adicionamos a essa leitura as lutas dos movimentos negros que originaram a implementação da legislação que respalda a luta por mudanças sociais. Dessa maneira a baixa oferta de disciplinas ligadas à temática étnico-racial na grade curricular do curso de licenciatura em Geografia da FFP nos traduz um realidade em que segundo Goodson (1997) a disciplina se encontra na “interseção das forças internas e externas” em uma:

Forma organizacional caracterizada pela seleção de conteúdos e pelas abordagens escolhidas pela comunidade disciplinar, formada pelos professores de uma determinada disciplina [em quem] ao estabelecerem a retórica de uma disciplina as comunidades disciplinares precisam ser aceitas pelo contexto externo, bem como assegurar categorias apoiadas ou reconhecidas pela opinião pública. (SANTOS.2009, p. 50)

Portanto, entender a apresentação e a abordagem da Geografia e da formação de professores em seu âmbito requer também entender as formas como essa perspectiva se desenvolve em um quadro complexo de negociações e constituições curriculares que levam em consideração a demanda sobre determinadas discussões como a racial. Em uma sociedade que historicamente se mostrou e se mostra racista é mais do que importante tornar fortalecida a discussão de temática étnico-racial principalmente em âmbito acadêmico e levar esse fato em consideração na formação de professores.



## 4 – Considerações finais

Acreditamos ser muito importante discutir as possibilidades de formação de professores e relacionar esse aspecto com as questões relativas à temática étnico-racial. Principalmente em uma população que se apresenta hoje em dia com uma parcela de mais de 50% de seus indivíduos considerados como negros.

A elevada miscigenação da população brasileira ao longo da história e através do espaço geográfico trouxe muitas questões relativas a estereótipos que se formaram a partir da cultura africana e afro-brasileira. Muitas vezes reduzindo a importância dessas temáticas e tratando o racismo como um item recorrente em nossa sociedade. No aspecto cultural por muitos anos e de forma bastante incisiva as temáticas culturais negras foram negligenciadas e subalternizadas, um quadro que hoje se apresenta constituído através de um grande prejuízo aos povos afrodescendentes no Brasil. Na era da globalização, em que a disseminação de informações se apresenta como fator central, silenciar os discursos vindos das culturas africanas e afro-brasileiras é de alguma forma excluí-las de um recorte amplo e global através de interesses desvalorização, o que se traduz também no aspecto social através de práticas racistas.

Devemos nos atentar para quais tipos de profissionais formamos no âmbito educacional, e é muito importante que se observe também a tradição eurocêntrica do ensino superior brasileiro para que se modifiquem paradigmas que contribuem profundamente para a disseminação do racismo na sociedade brasileira e também para a redução ou ausência de combate ao mesmo. Torna-se importante trazer à tona e também no ambiente acadêmico a discussão sobre a temática racial, suas mazelas, seus problemas, mas também sua possibilidade de resistência, de luta e de valorização. O quadro que se desenhou ao longo do desenvolvimento espaço-temporal brasileiro tem como característica ser formado:

A partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito de democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta nossa união e o nosso projeto enquanto povo e nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos. (MUNANGA. 1996, p. 216 *apud* BRASIL. 2005, p 127).

O que ainda se apresenta em termos educacionais ness viés de análise, são iniciativas em todos os níveis de ensino que são quase que exclusivamente individuais por parte de alguns docentes. Em nosso caso isso também se evidencia na fala de um dos professores entrevistados, quando este nos comunica sobre as dificuldades de implementação da discussão sobre a temática étnico-racial no espaço do curso de licenciatura em Geografia da FFP. A própria dificuldade de aceitação dos colegas de docência se apresenta quando este professor se mobiliza a trazer materiais sobre a temática racial e encontra barreiras para a disseminação do mesmo. Em sua fala isso se expõe claramente:

eu falei: "tenho textos sobre essas coisas, se vocês quiserem a gente monta umas discussões, eu passo umas coisas abro esse caminho para vocês pesquisarem também e todo mundo vai poder incorporar isso nos seus trabalhos". Mas aí nessa hora de todo mundo rever seu trabalho, todo mundo colocou os dois pés pra trás e falou, "não! que isso, não é assim, não vai dar, não vou conseguir, não posso...", enfim... acabou que mudam-se as posições nessa hora, mas o que eu tenho vislumbrado é isso, muito mais esse movimento de secundarização através da criação de uma disciplina específica que desonera todas as outras e essa disciplina eletiva ocupando um lugar de eletiva nos currículos, que aí é uma subalternização dessa discussão. (informação verbal)<sup>22</sup>

Secundarizar ou subalternizar a discussão da temática étnico-racial no Brasil não significa apenas desvalorizá-la, mas também evitar a discussão em torno da temática, que por sua vez necessita além de ser alvo de pesquisas, ser disseminada nas escolas em em outros meios de contato social, mas principalmente nas escolas, para uma nova geração, na objetivação da construção de uma nova leitura e uma nova perspectiva de compreensão das relações sociais.

Acreditamos também que uma abordagem multicultural crítica e pós-colonial do currículo possa ser um grande caminho para a real valorização da abordagem cultural negra nos currículos de formação de professores. Trazer à tona o combate à folclorização, ao esvaziamento da discussão, à desvalorização do tema, possibilitando também novas abordagens e críticas à situação atual. Acreditamos também na potencialidade dessa discussão para a Faculdade de Formação de Professores da UERJ, pois entendemos que uma universidade que apresenta representativo quadro de professores negros e alunos negros em comparação a outros cursos de nível superior brasileiros deve representar uma forma de resistência ao preconceito que se socializa e se institucionaliza no país. Relata-nos um dos professores entrevistados que:

---

<sup>22</sup> Informação verbal concedida pelo professor 1.

eu na época, um recém terminado do mestrado, negro, entro na faculdade e a diretora é uma negra da minha altura. Simbolicamente, em termos de representatividade isso era muito forte, então você tinha essa coisa da inserção periférica da faculdade, tinha algumas figuras ali já que encarnavam um pouco isso e no caso tinha um projeto de departamento que fosse um departamento ligado às causas populares, então isso favoreceu pra que naquele momento final dos anos 1990 e começo dos anos 2000 entrássemos ali alguns professores negros [...] foi se formando um quadro, hoje nós somos 7 professores negros no departamento, eu costumo dizer que nosso departamento é o departamento que tem mais professores negros no Brasil [...] entramos na universidade já dentro desse caule de movimento que nos leva a trabalhar a temática racial, isso cria uma ambiência lá que favorece a formação dos alunos [...] você considerar quando fala de currículo, não é só o conjunto de conteúdos que aparece na grade, listado ali, currículo é o conjunto de elementos que compõe uma ambiência formativa, e aí o currículo que nós praticamos lá, ele envolve elementos que são momentos de formação. (informação verbal)<sup>23</sup>

Essa construção de identificação com a questão racial é em nossa concepção um dos pontos centrais para uma melhor abordagem da Lei 10.639/03 e suas ferramentas no cenário do curso de licenciatura da FFP. Trazer o sentimento de pertencimento às questões étnico-raciais, de valorização e respeito pela temática, criar condições de disseminação dos conteúdos relacionados a esse assunto, formar professores com o sentimento de identidade.

A política curricular se apresenta como ponto nevrálgico, em nossa opinião, para tal abordagem, de modo que as questões relativas a própria constituição espaço-temporal do currículo do curso de licenciatura em Geografia possa ser analisada e reavaliada. A inserção da temática étnico-racial africana e afro-brasileira é um dos principais pilares da construção espaço-geográfica do Brasil. O espaço apresenta marcas da racialização, ele demonstra a forma como a questão étnica se apresenta em nosso cotidiano. Entender um currículo a partir dessa perspectiva é também empoderar os povos negros e afrodescendentes no país.

O que salientamos mais uma vez nesse trabalho é a própria forma de como os embates curriculares acontecem em um currículo. Especificamente na FFP (alvo de nossa pesquisa), percebemos a dificuldade de determinados docentes em conseguir aplicar mudanças curriculares relativas à temática étnico-racial. Identificamos que questões internas (diferenças de abordagem, tempo, apoio, iniciativas individuais de ação e etc.) contribuem em muitos aspectos para a

---

<sup>23</sup> Informação verbal concedida pelo professor 1.

dificuldade de aproximação de uma certo alinhamento de discurso dentro da própria comunidade disciplinar.

Para nós uma grande possibilidade de abordagem para um maior impacto da Lei 10.639/03 no currículo do curso de licenciatura da FFP seria a valorização na própria unidade São Gonçalo de um NEAB (Núcleo de Estudos Afro Brasileiros), assim como o existente no campus Maracanã. Na fala de uma de nossas professoras entrevistadas<sup>24</sup> isso também é um aspecto importante na medida em que ela nos alerta sobre as mudanças em relação à temática étnico racial na universidade. Nessa perspectiva em sua opinião a FFP tem ampliado as discussões sobre a temática étnico-racial, principalmente a partir de seu pioneirismo em relação à política de cotas além de seu trabalhos com o NEAB nomeado SEMPRE NEGRO (cediado na unidade da UERJ Maracanã no 2º andar).

Centros como o NEAB devem ser aproximados da Faculdade de Formação de Professores para que haja cada vez, mais contato dos alunos com essa temática, maior possibilidade de contato pode vir a ser uma porta para mais pesquisas sobre a formação de professores e até mesmo para formas de se implementar mais efetivamente a temática racial na pauta de discussão do curso de formação de professores de Geografia. É, no entanto, necessário destacar que existem algumas iniciativas na própria FFP, por parte de alguns professores na abordagem da temática racial através de projetos de pesquisa. O que pode vir a ser feito, em nossa concepção, para o fortalecimento da discussão é a aproximação do NEAB a esses projetos. Segundo ao documento de Orientação e Ações para a Educação das Relações Étnico- Raciais “os NEABS são exatamente o tipo de espaço acadêmico que mais poderá ajudar a gerar um clima de diversidade nas universidades”. (BRASIL, MEC/SEMT, 2006: 164)

Para nós essa aproximação deve valorizar a vivência cada vez mais consistente dos alunos, o que pode também abrir possibilidades de se trabalhar de uma forma mais incisiva com a temática no currículo. Fazer com que outros professores atentem para a importância dessa discussão a partir de uma discussão mais recorrente no cotidiano acadêmico. A importância dessa vivência e desse espaço de vivência se evidencia na fala de um dos entrevistados quando esse nos diz que:

a ambiência social que se constrói dentro da faculdade de formação de professores forma alunos no tocante a temática das relações sociais e é esse conjunto de elementos, as disciplinas, os grupos de pesquisa, os referenciais construídos por professores, as atividades que nós construímos dentro da faculdade, fortalecendo

---

<sup>24</sup> Informação verbal concedida pela professora 2 citada anteriormente na página 81.

para que os próprios alunos sejam protagonistas de uma série de momentos de debates, de construção que são momentos de formação deles, que faz com que os nossos alunos saiam com uma dimensão de conhecimento sobre as questões raciais que alunos de outras instituições não tenham. Mas é isso, tem que trazer essa pluralidade, é obvio que essa pluralidade não nos exime de fazer a disputa dos conteúdos das disciplinas, nós fazemos essa disputa, mas é isso. (informação verbal)<sup>25</sup>

Percebemos dessa maneira que existe por parte de determinados professores da FFP a preocupação em aproximar essa discussão do cotidiano do processo formativo dos alunos, mas salientamos que essas iniciativas ainda recebem pouco apoio interno no ambiente da universidade. Dessa maneira percebemos como um dos principais obstáculos à questão referente às hierarquizações e embates de disputa no campo curricular. O que de fato não é visto como algo a ser valorizado tanto interna quanto externamente. Não é abordado com tanta ênfase, ou seja, a discussão racial que foi e é constantemente silenciada em meios sociais também acaba sofrendo consequências prejudiciais no meio acadêmico, o que se manifesta através de práticas curriculares que negligenciam a discussão quase que totalmente, quando não partem de professores negros ou professores não-negros que pesquisam as relações raciais. O silenciamento da temática étnico-racial deve ser combatido através de práticas que não apenas levem em consideração as construções históricas do racismo, mas também, e principalmente, as construções espaço-temporais de combate e luta contra a discriminação racial.

Acreditamos em uma possibilidade de que a Geografia amplie os horizontes de análise social e permita cada vez mais a leitura e compreensão da forma como o racismo também se espacializa, e, além disso, acreditamos também na possibilidade potencializada de disseminação informacional desses novos professores, que se formam em um ambiente onde a discussão étnico-racial é trabalhada com profundidade, valorização e orgulho. Dessa forma concordamos com a ideia de que :

A inserção das diretrizes nas IES<sup>26</sup> precisa refletir-se nos diferentes espaços institucionais e não apenas na matriz curricular de alguns cursos. A inserção coerente e comprometida verdadeiramente com o combate a todas as formas de preconceito e discriminação dá-se nos diferentes espaços por onde circula toda a comunidade acadêmica ou não, negra e não negra.

---

<sup>25</sup> Informação verbal concedida pelo professor 1.

<sup>26</sup> Instituições de ensino Superior

O projeto pedagógico institucional (PPI) e os projetos pedagógicos dos cursos são componentes centrais para a inserção das Diretrizes nas IES. A construção do PPI e dos projetos pedagógicos dos cursos depende do diagnóstico, da participação de representantes de toda a comunidade acadêmica e administrativa, de previsão de recursos. (BRASIL, 2005, p. 132)

O trabalho deve ser conjunto em termos de abordagem da temática étnico-racial. Não só pelos negros, nem somente pelos brancos, nem somente no ambiente interno à FFP e nem somente no ambiente externo. Os discursos devem mais alinhados dentro das possibilidades de trabalho, levando em consideração suas diferenças, mas potencializando o diálogo em torno das mesmas, fortalecendo desse modo a discussão em relação à temática, o alinhamento de discurso, o entendimento de perspectivas a serem traçadas e de combate efetivo ao racismo devem ser os pontos de fortalecimento para uma formação de professores mais democrática e combativa inserida na luta antirracista.

Diante das leituras e análises documentais feitas nesse trabalho e diante do exposto até o momento, enxergamos um quadro que se apresenta tendo o currículo da FFP enquanto um campo de disputas visto também, através das diferenças de discurso existentes em sua estrutura. Dessa forma os padrões de estabilidade e de mudança contidos na ferramenta curricular e alicerçado pelos fenômenos externos à instituição de ensino (legislação, ação da sociedade, órgãos governamentais e etc.) se estendem também na direção da temática étnico-racial a partir da iniciativa de alguns docentes na abordagem dessa temática, através de projetos de pesquisa, núcleos de estudo e tentativas discursivas de incluir a temática étnico-racial nas pautas das disciplinas que compõem o currículo.

O que percebemos nessa perspectiva é que houve poucas mudanças na confecção curricular no curso de Geografia da Faculdade de Formação de Professores, mesmo levando-se em consideração a notória influência das lutas dos movimentos negros, dos documentos oficiais de temática étnico-racial, inclusive, e sobretudo a Lei 10.639/03. Temos noção de que o documento curricular não se apresenta como única diretriz para nossas considerações.

Por mais reduzido que possa ser esse mesmo impacto da Lei 10.639/03 na confecção do currículo, entendemos também que a própria legislação em si e as heranças relacionadas à luta antirracista dos movimentos negros, influenciam os docentes (principalmente os negros) a lutarem pela abordagem da temática étnico-racial na FFP.

Percebemos nesse sentido uma conexão entre os discursos expostos nos documentos oficiais e também nos discursos docentes que defendem a implementação e o aprofundamento da discussão étnico-racial na universidade. O currículo de Geografia da Faculdade de Formação de

Professores nesse sentido aparece como um palco das disputas históricas existentes em relação à luta antirracista, através de discursos atuais que ainda resistem no sentido de abordar uma temática tão importante na formação de professores. Acreditamos, portanto na possibilidade de fortalecimento das discussões em torno desses aspectos, assim como acreditamos que a aproximação da temática étnico-racial através dos núcleos de discussão sejam percebidos como pontos fortes do fortalecimento do discurso que se apresenta com a Lei 10.639/03. Esses fatores em nossa opinião são essenciais para que a discussão étnico-racial no âmbito acadêmico se fortaleça, assim como a representatividade negra também seja reforçada. Acreditamos, portanto, que esse seja um caminho possível para pesquisas futuras que busquem inclusive interpretar e compreender como as relações raciais e étnicas interpenetram e interferem nas políticas curriculares em um âmbito ou escala mais amplos no quadro educacional brasileiro.

## Referências Bibliográficas

- ASSIS, Mariza de Paula. A questão racial na formação de professores na perspectiva docente da FFP. Dissertação (Mestrado em Política Social). Niterói. Universidade Federal Fluminense. 2006.
- BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL (2003). Lei n. ° 10.639, de 09.01.03: altera a lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afrobrasileira”. Brasília: [s.n.].
- Brasil (2004). Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: Mec.
- Brasil (2006). Orientações e ações para educação das relações Étnico-raciais. Brasília: Mec/Secad. 115
- CABRAL, Amílcar. Unidade e Luta. Lisboa, P.A.I.G.C. 1974
- CANAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: \_\_\_\_\_. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 154-173.
- CANAU, Vera Maria. Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.
- CANEN, Ana. Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. in: Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos Editora CRV, Curitiba, 2012.
- FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira. Salvador : EDUFBA. Salvador, 2008.
- GEERTZ, Clifford, 1926-. A interpretação das culturas / Clifford Geertz. - 1.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro : LTC, 2008.
- GOMES, Maria Margarida; Selles, Sandra Escovedo; Lopes, Alice Casimiro. Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos, Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 2, p. 477-492, abr./jun. 2013.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

Goodson, Ivor F. *A Construção Social do Currículo*, Lisboa. EDUCA.1997.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura. HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. What is this Black in Black popular culture? In: Gina Dent (org.). Seattle. Bay Press, 1992.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna: Uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural*. Edições Loyola. São Paulo, 18 ed. 1992; tradução de Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves.

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LOPES, Alice Casimiro. A centralidade da organização curricular na política. In: \_\_\_\_\_. *Políticas de integração Curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. As disciplinas na escola e na ciência. In: \_\_\_\_\_. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. Capítulo 4 (pp43-61).

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar e conhecimento científico: diferentes finalidades e diferentes configurações. In: \_\_\_\_\_. *Currículo e epistemologia*. Ijuí, : Ed.Unijuí, 2007.

LOPES, Alice Casimiro (2007). O livro didático nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro : \_\_\_\_\_. *Currículo e epistemologia*. Ijuí, : Ed.Unijuí, 2007.. p. 187-204.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

MACEDO, E. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder, Rio de Janeiro, Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MALACHIAS, Antonio Carlos. Geografia e Relações Raciais: Desigualdades sócio-espaciais em preto e branco. Dissertação (Mestrado em Geografia). São Paulo. Universidade de São Paulo. 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História. Entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORAES, Bianca Gonçalves Souza de. Materiais didáticos como 'inovações' curriculares: entre saberes docentes e 'tradições' da disciplina escolar ciências. Dissertação (Mestrado em Educação) Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2015.

NÓVOA, Antonio. Universidade e Formação Docente. Botucatu, 18 de abril de 2000 (Unesp/Botucatu).

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Memória, democracia e educação: reflexões sobre diversidade étnica e história oral. Rio de Janeiro. XI Encontro Nacional de História Oral, 2012.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O mundo Negro: A constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese (Doutorado em Educação) Niterói, Universidade Federal Fluminense 2010.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Por uma autêntica democracia racial, os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. Rio de Janeiro, 2012.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. Os caminhos do interculturalismo no Brasil. In: \_\_\_\_\_. Educação intercultural: desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 15-33.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo da disciplina escolar história no colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2009.

SANTOS, Boa Ventura de Souza & MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul Coimbra. Edições Almedina S.A. 2009.

SOARES, Jefferson da Costa. O ensino de sociologia no colégio Pedro II (1925 – 1941). Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2009.

SOUZA, Ellen Pereira Lopes de. Estudos Sobre a Formação de Professores de ciências no contexto da LEI 10.639/03. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia, Universidade Federal de Goiânia,2014.

UERJ. Projeto Político Pedagógico. Reforma Curricular de Geografia. São Gonçalo.2006.

## Anexo I

### CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

#### RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (\*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana..

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

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

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

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

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

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições de

material bibliográfico bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra  
Presidente do Conselho Nacional de  
Educação

## Anexo II

### Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

#### LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

##### Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

## Anexo III

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS

OBS: Perguntas prévias sobre a trajetória dos entrevistados

- 1) Como trabalhar o conteúdo sobre as questões culturais africanas e afro-brasileiras no currículo de geografia?
- 2) Qual a importância dos estudos culturais de temática africana e afro-brasileiras?
- 3) Que relação pode ser percebida entre a temática da geografia com os aspectos afro-brasileiros de cultura? A geografia cultural permite essa abordagem?
- 4) Qual a importância de se formarem professores de geografia que tenham domínio sobre as temáticas culturais afro-brasileiras?
- 5) Como lidar com a diversidade cultural e étnico racial dentro de sala de aula?
- 6) Como socializar por meio do currículo e de procedimentos de ensino para atuar em uma sociedade multicultural?
- 7) Como questionar as narrativas hegemônicas existentes no currículo?
- 8) De que forma a geografia enquanto ciência pode abordar as questões étnicas raciais de um modo crítico?
- 9) Quais as dificuldades encontradas para se confeccionar um currículo ?
- 10) Como lidar com as relações de poder e hierarquia na confecção curricular?

## Anexo IV

### Seqüência Curricular e o Fluxograma – Geografia FFP

1º período						
Cód	Disciplinas	Carga horária semestral		Créditos		Pré-requisito
		Teórica	Prática	Teórico	Prático	
	Oficina de Leitura e Produção de Textos I		60		2	
	Filosofia da Educação	60		4		
	História do Pensamento Geográfico	60		4		
	Filosofia da Ciência	60		4		
	Geologia	60	30	4	1	
	Estatística	60		4		
	<b>Total do Período</b>	<b>300</b>	<b>90</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	
2º período						
	Oficina de Leitura e Produção de Textos II		60		2	Oficina de Leitura e Produção de Textos I
	Sociologia da Educação	60		4		
	Teorias e Métodos da Geografia	60		4		
	Sociologia Geral	60		4		
	Fundamentos de Análise Ambiental	60		4		
	Introdução à Economia	60		4		
	<b>Total do Período</b>	<b>300</b>	<b>60</b>	<b>20</b>	<b>2</b>	
3º período						
	Metodologias e Práticas Pedagógicas da Geografia		60		2	Oficina de Leitura e Produção de Textos II
	Didática	60		4		
	Cartografia Básica	60		4		
	Geografia Econômica e da Indústria	90		6		Introdução à Economia
	Geomorfologia Continental	60		4		
	Climatologia	60	30	4	1	
	<b>Total do Período</b>	<b>330</b>	<b>90</b>	<b>22</b>	<b>3</b>	
4º período						
	Análise e Produção de Material Didático		60		2	Oficina de Leitura e Produção de Textos II
	Políticas Públicas e Educação	60		4		
	Psicologia da Educação	60		4		
	Geografia Urbana	90		6		
	Geomorfologia Costeira	60		4		
	Metodologia do Ensino de Geografia	60		4		
	<b>Total do Período</b>	<b>330</b>	<b>60</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	
5º período						
	Estágio Supervisionado I		90		3	
	Cartografia Temática	45	30	3	1	Cartografia Básica
	Geografia da População	60		4		
	Geografia Agrária	90		6		
	Pedologia	60		4		Geologia
	Formação do Espaço Geográfico Mundial	60		4		
	<b>Total do Período</b>	<b>315</b>	<b>120</b>	<b>21</b>	<b>4</b>	

<b>6º período</b>						
Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia II		120		4		Estágio Supervisionado I
Formação do Território Brasileiro	60		4			
Metodologia da Pesquisa em Geografia	30		2			
Geoprocessamento	60		4			Cartografia Básica
Hidrologia	60		4			
Organização do Espaço Geográfico Mundial I	60	30	4	1		Formação do Espaço Geográfico Mundial
<b>Total do Período</b>	<b>270</b>	<b>150</b>	<b>18</b>	<b>5</b>		
<b>7º período</b>						
Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia III		120		04		Estágio Supervisionado I
Organização do Espaço Geográfico Brasileiro	60	30	4	1		Formação do Território Brasileiro
Pesquisa em Geografia I	30		2			Metodologia da Pesquisa em Geografia
Organização do Espaço Geográfico do Rio de Janeiro	60	30	4	1		
Biogeografia	60		4			
Organização do Espaço Geográfico Mundial II	60		4			Formação do Espaço Geográfico Mundial
<b>Total do Período</b>	<b>270</b>	<b>180</b>	<b>18</b>	<b>6</b>		
<b>8º período</b>						
Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia IV		90		3		Estágio Supervisionado I
Pesquisa em Geografia II	60		4			Pesquisa em Geografia I
Geografia Física Geral e do Brasil	45		3			Climatologia e Geomorfologia Continental
Eletiva Universal	60		4			
Eletiva Universal	60		4			
<b>Total do Período</b>	<b>225</b>	<b>90</b>	<b>15</b>	<b>3</b>		
<b>Total de horas/créditos Teóricos</b>	<b>2340</b>		<b>156</b>			
<b>Total de horas/créditos de Práticas Curriculares</b>	<b>420</b>		<b>14</b>			
<b>Total de horas/créditos de Estágio Supervisionado</b>	<b>420</b>		<b>14</b>			
<b>Total de horas/créditos de disciplinas do Curso</b>	<b>3180</b>		<b>184</b>			

## Anexo V

### Programas Disciplinares Relativos à Lei 10.639/03 – Geografia FFP

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO FACULDADE DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

DISCIPLINA: ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DO MUNDO II  
PROFESSOR: DENILSON ARAUJO DE OLIVEIRA

#### OBJETIVOS:

Analisar os processos de formação do espaço geográfico mundial a partir do mundo não hegemônico. Analisar a espacialidade das tensões sociais, políticas, econômicas, culturais e epistêmicas, as dinâmicas regionais e os outros projetos de globalização.

#### PROPOSTA PROGRAMÁTICA:

UNIDADE I – O MUNDO MODERNO-COLONIAL VISTA PELO MUNDO NÃO-HEGEMONICO

- Paradigmas Civilizatórios: colonialismo e colonialidade do poder/saber e do ser;
- Sistema-mundo moderno-colonial e a Invenção do Outro e do Mundo;
- Descobrimos o fim das descobertas imperiais;
- A Criação do Mundo Não-Hegemônico;

#### Textos Principais:

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.)

Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

DUSSEL, Enrique. O Eurocentrismo. In: 1492 – O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade.

Petrópolis: Vozes, 1993.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In:

LANDER, Edgardo (org.) A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.

Buenos Aires: CLASCO, 2000.

MEMMI, Albert. Retrato do Colonizado precedido pelo Retrato do Colonizador. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977. 2ª

edição. PARTE 1

UNIDADE II – O MUNDO NÃO-HEGEMÔNICO E SUA REGIONALIZAÇÃO

Sub-Unidade 1- Novos Olhares sobre a África

- Afrocentricidade e a Desconstrução a África vista sob a ótica Ocidental;
- O Ensino de Geografia da África nos bancos escolares;
- Do Imperialismos e Precarização Territorial a Geopolítica das Minorias;
- O Pan-africanismo: Identidades e Divergências e Blocos Regionais;
- Diversidade Territorial, Regionalização e Inserção no Processo de Globalização;

#### Textos Principais

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. Sankofa. Revista de História da

África e de Estudos da Diáspora Africana Nº 1 jun./2008

OLIVEIRA, Denílson Araújo. Possibilidades de leitura do continente africano a partir do ensino de geografia: uma avaliação preliminar dos impactos da lei 10.639/03. In: BEZERRA, A. C. A. et alli (orgs.) Formação de Professores de Geografia: diversidade, práticas e experiências. Niterói: EdUFF, 2015.

RATTS, A. J. P et. al. Representações da África e da População Negra nos livros didáticos de Geografia. Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral, v. 8/9, n. 1, p. 45-59, 2006/2007. [www.uvanet.br/rcg](http://www.uvanet.br/rcg) .

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. In: ESTUDOS AFRO-ASIÁTICOS. Volume 25, nº 3 setembro de 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Da Aethiopia à Africa: as idéias de África, do medievo europeu à Idade Moderna.

Fênix – Revista de História e Estudos Culturais Outubro/ Novembro/ Dezembro de 2008 Vol. 5 Ano V nº 4.

MOORE, Carlos. Novas Bases para o ensino da história da África no Brasil. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MOORE, Carlos. Como a Europa subdesenvolveu a África. In: Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. São Paulo:

Selo Negro, 2008. (Prefácio, Introdução, cap.1 O Olhar Imperial e Invenção da África e cap.2 O Processo de “Roedura” e a Conferencia de Berlim).

MUDIMBE, Valentin Y. III. O Poder do Discurso: o discurso do missionário e a conversão de África. In: A Invenção de África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Ramada: Pedago, Março de 2013.

TAVARES, Júlio Cesar. Diáspora Africana: a experiência negra de interculturalidade. Cadernos Penesb. Niterói.

n.

O

10 p. 77-87, janeiro/junho 2008/2010

BASSEY, Nnimmo. APRENDENDO COM A ÁFRICA: A extração destrutiva e a crise climática. Rio de Janeiro:

Consequência, 2015. (Prefácio por Carlos Walter Porto-Gonçalves & Denilson Araújo de Oliveira. Cap. 4 Os

passos dos consultores. Cap. 5. Extração destrutiva. Cap. 6. O Caos Climático e as falsas soluções. Cap. 7. Deixar

o petróleo do Delta do Niger no solo. Cap. 8. Remar contra a maré, unidos por laços de sangue).

Sub-Unidade 2 - América Latina: Do Eurocentrismo as Lutas Pós-coloniais

- A América Latina: do Colonialismo a Colonialidade do Poder;

- A Questão da Identidade Latino-Americana e Diversidades Regionais;
- Do Modelo Nacional Desenvolvimentista às Estratégias Neoliberais;
- Propostas e Dilemas para um Projeto de Integração Latino-Americana;
- Poder, Conflitos e Movimentos Sociais na América Latina.

Textos Principais:

SANTOS, Boaventura de Souza. O Fim das Descobertas Imperiais, *Jornal da AGB*, 2004.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-americana e caribenha. In: CECEÑA, Ana Esther. (org.) Os desafios das emancipações em um contexto militarizado. São Paulo:

Expressão Popular/CLASCO, 2008.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. In: *Revista*

*Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Editora UFPR.

QUENTAL, Pedro. Dilemas da integração regional na América do Sul: a lógica territorial da IIRSA e suas implicações

socioespaciais. Buenos Aires: CLACSO, 2013. Retirado de

[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131013100118/Quental\\_trabalho\\_final.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131013100118/Quental_trabalho_final.pdf) em janeiro de 2014.

QUIJANO, Aníbal. O Movimento Indígena na América Latina. *Política Externa*. Volume 12, n.4, março-abril, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.) A

Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLASCO, 2000.

SCHERER-WARREN, I. Movimentos sociais e pós-colonialismo na América Latina. *Revista Ciências Sociais*

*Unisinos*, v. 46, p. 10-17, 2010.

Sub-Unidade 3 – A Geopolítica do Oriente Médio e do Mundo Árabe

- O Pluralismo do Islã e o Mundo Muçulmano;

- O Petróleo na Geopolítica Global;

- O Oriente Médio no mapa imperial e seus espaços diferenciados;

- O Oriente Médio após 11 de setembro;

- As Reiteradas Guerras Regionais (Ênfase no conflito Israel-Palestina e na Primavera Árabe);

- Primavera Árabe: Alguma Coisa está fora da Ordem ou a Ordem está fora da Coisa?

Textos Principais:

GEIGER, Pedro Pinchas. O Povo Judeu e o Espaço. In: *Revista TERRITÓRIO*, ano 111, n. 25, jul./dez. 1998.

DEMANT, Peter. O Islã no Espaço. In: *O Mundo Muçulmano*. São Paulo: Contexto, 2004.

LINHARES, Maria Yedda. O Oriente Médio e o Mundo Árabe. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FELDBERG, Samuel. Um mosaico de conflitos no Oriente Médio. *Revista Política Externa* – v.15 n.3 p.155-167 2006/2007.

SAID, Edward W. A Questão da Palestina. In: A Questão da Palestina. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

SAID, Edward W. O âmbito do Orientalismo. In: Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo:

Companhia das Letras, 1990.

#### PROCESSO AVALIATIVO

- Prova (02 provas obrigatórias e 01 opcional).

- Caso o aluno faça as 03 provas será descartada a pior nota. A nota final será a soma das duas melhores notas divididas por dois.

(Mínimo de 02 páginas e máximo de 04 páginas – o aluno não deverá ultrapassar o máximo de páginas sob pena de desconto de pontos na avaliação)

- Não será permitida a entrega da prova a lápis e nem fora do prazo estipulado em nenhuma hipótese.

- O professor não receberá trabalhos via e-mail e nem fora da unidade da Faculdade de Formação de Professores em nenhuma hipótese.

- O Aluno que entregar apenas UMA resenha está automaticamente reprovado pois resultado final será dividido por três.

## Anexo VI

### Programas Disciplinares Relativos à Lei 10.639/03 – Geografia

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO FACULDADE DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

DISCIPLINA: FORMAÇÃO DO ESPAÇO MUNDIAL

PROFESSOR: DENILSON ARAUJO DE OLIVEIRA

#### OBJETIVOS:

- Problematizar os diferentes paradigmas de leituras do acerca da formação do mundo contemporâneo;
- Analisar o processo de formação do espaço mundial;
- Apresentar interpretações geográfica sobre os processos e dinâmicas no mundo contemporâneo;
- Apresentar um quadro das principais questões da dinâmica regional do mundo contemporâneo;

UNIDADE I – O MUNDO COMO REPRESENTAÇÃO E AS DISTINTAS  
REPRESENTAÇÕES DO MUNDO:

#### CRÍTICA AO EUROCENTRISMO

- Eurocentrismo e a produção do fim da história: leituras reducionistas acerca do mundo;
- Pensamento Descolonial: outros horizontes de sentido
- Paradigma Afrocêntrico e Teoria Crítica Africana
- Orientalismo: rompendo com o Oriente sobre o prisma do Ocidente;
- Globalização e Fragmentação e as fissuras do sistema-mundo moderno-colonial;

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In:  
LANDER, Edgardo (org.) A

Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLASCO, 2000.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. SANTOS, B. S. & MENESES, M. P. (org.)

Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina. AS, 2009.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.)

Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

SAID, Edward. O Orientalismo Reconsiderado. In: Reflexões sobre o exílio e outros ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MBEMBE, Achilles. Capítulo 1- A Questão da Raça. In: Crítica da razão negra. Lisboa: Antígona, 2014.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Parte I Globalizando: a construção do sistema-mundo moderno-colonial.

In: Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

## UNIDADE II- PODER E ESPAÇO MUNDIAL – REPRESENTAÇÕES E CONCEITOS

- O Imperialismo: justificativas raciais como critérios econômicos;
- Da partilha territorial ao bioespaço e ao biopoder;
- Colonialidade e o Ajustes Espaciais;
- Do Estado-nação ao Estado de Exceção

CESAIRE, Aimé. Discurso sobre o Colonialismo. Lisboa: Livraria Sá Da Costa Editora, 1978.

MOREIRA, R. Da partilha territorial ao bioespaço e ao biopoder (sobre a atualidade da teoria clássica do

imperialismo). In: SILVA, J. B., LIMA, L. C. & DANTAS, E. W. (orgs.). Panorama da Geografia Brasileira II. São

Paulo: Annablume, 2006.

JAMESON, Fredric. Globalização e Estratégia política. In: NOVOS ESTUDOS N.º 6, NOVEMBRO DE 2001.

•  
AGAMBEN, Giorgio. O estado de exceção como paradigma de governo. Estado de Exceção: homo sacer. São Paulo:

Boitempo, 2004

## UNIDADE III – AS (RE)CONFIGURAÇÕES ESPACIAIS: OUTROS HORIZONTES DE SENTIDO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

- Diversidade Territorial e novos desafios para a integração regional;
- Geopolítica das Minorias e os Dispositivos de Controle e Segurança;
- Campos, Cercas e Muros na (des)ordem internacional;
- Movimentos Sociais Anti-Sistemicos e Descolonialidade

HAESBAERT, R. Região, diversidade territorial e globalização. Revista GEOgraphia – Ano. 1 – No 1 – 1999

SANTOS, Boaventura. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS,

Boaventura S. (org.) Conhecimento Prudente para uma Vida Decente – ‘Um discurso sobre as Ciências’ revisitado. São

Paulo: Cortez, 2003.

MENESES, Maria Paula G. Outras vozes existem, outras histórias são possíveis. In. GARCIA, R. L. Diálogos

cotidianos. Rio de Janeiro: DP et Alii/FAPERJ, 2010.

HAESBAERT, Rogério. Cap. 6. Sociedade biopolíticas de in-segurança e des-controle dos territórios/ Cap. 7

Precarização, reclusão e exclusão territorial / Cap. 8. Contenção territorial: ‘campos’ e novos muros. In: Viver no

Limite. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

## PROCESSO AVALIATIVO

- Prova (02 provas obrigatórias e 01 opcional).
- Caso o aluno faça as 03 provas será descartada a pior nota. A nota final será a soma das duas melhores notas divididas por dois.

(Mínimo de 02 páginas e máximo de 04 páginas – o aluno não deverá ultrapassar o máximo de páginas sob pena

de desconto de pontos na avaliação)

- Não será permitida a entrega da prova a lápis e nem fora do prazo estipulado em nenhuma hipótese.

- O professor não receberá trabalhos via e-mail e nem fora da unidade da Faculdade de Formação de Professores em nenhuma hipótese.
- O Aluno que entregar apenas UMA prova está automaticamente reprovado pois resultado final será dividido por três

## Anexo VII (Entrevista 1 Realizada em 08/05/2017)

1)

Bem...eu posso falar de vários lugares sobre isso, não só como docente da casa negra, fui uma das primeiras a estar aqui, e ser uma professora negra dentro da instituição, inclusive na época eu ouvi coisas assim de alunos "nunca imaginei que eu teria uma professora na universidade, uma mulher negra me dando aula". Só pra você começar a entender o contexto, mesmo São Gonçalo sendo um município que tem uma grande população negra, ele tem seus ranços também o conservadorismo da cidade. Então, essa faculdade enquanto espaço de faculdade publica, ela tem um significado importante, no sentido de, um município tão carente de tudo, a possibilidade de existir esse espaço aqui, ele propicia o acesso de várias pessoas. Mas voltando a sua pergunta, aqui no caso da FFP o quadro de professores negros é significativo mesmo principalmente no caso da UERJ como um todo, então ser diretora aqui era, aquele hall de professores, era uma das poucas na universidade, até por que reflete a realidade que tem no Brasil no ensino superior, em torno de 30% se identifica como sendo negro, e aqui nós conseguimos reverter a balança, nós temos um percentual um pouco mais significativo de quem se reconhece como tal são os pretos e pardos que se reconhecem como negros. No caso da FFP tentamos incluir uma disciplina "relação racial e ensino da educação" na área de educação, eu já discutia isso com meus alunos, por conta do campo que eu atuo, sou formada em psicologia, no campo da psicologia social essa questão da construção de identidade essa coisa do negro ela é muito presente principalmente quando você pensa formação de professores, já que você está formando sujeitos que tem que respeitar a diversidade e a diferença. Então, infelizmente não conseguimos fechar como obrigatória, apesar da lei 10.639 apontar nessa perspectiva, nós conseguimos transformar essa disciplina no sentido de ser aberta para todos os alunos como eletiva universal, eu criei uma outra, "educação e identidade racial", tendo como referencial teórico a psicanálise, mostrando a construção da subjetividade do sujeito negro, mas quando você começa a falar desse campo de discussão aqui, ainda está começando a se tornar um pouco mais presente, a discussão do negro e as outras áreas de conhecimento para além da educação e para além, por exemplo do campo da geografia, tem professores que trabalham, são ligados com a questão da pesquisa em relação a população negra, começou a surgir em outros departamentos projetos de pesquisa onde estão fazendo a inserção, por exemplo o ensino de ciência e a questão de afrodescendentes, o de matemática, então estão começando agora, mas aqui não é uma unidade que se discute isso dentro de um projeto político pedagógico. Não é oficializado, por que mesmo tendo obrigatoriedade agora está sendo feita a reformulação dos cursos, então nessa perspectiva é que esta sendo introduzida pelas disciplinas obrigatórias, por exemplo a própria literatura na faculdade de letras nos cursos de letras já estão trabalhando com a inclusão de disciplinas que tenham esse viés que trabalha essa questão que é a literatura negra, a questão do negro do conhecimento do campo da história, pessoal de história da África, da história do negro na história do Brasil, pessoal da Matemática.

2)

Eu acho que é a questão do próprio racismo institucional que existe, um racismo que existe na sociedade brasileira, vou ter meio que usar uma expressão tradicional, mas o mito da

democracia racial ele é instituído, fomos criados e educados por essa perspectiva, basta você ver a população nossa aqui, tem um número de alunos negros significativo, é visível, e são aqueles que a todo momento tentam se embranquecer, principalmente a questão do cabelo, apesar que está tendo um movimento aqui de afirmação, alguns alunos que passaram comigo eu vi mudanças no sentido de se apresentar. O aluno que raspava o cabelo, naquele sentido de não deixa aparecer hoje tá com um black enorme entendeu?! Dredaram o cabelo, as meninas estão deixando seus cabelos mais naturais, que são marcas, pra se visibilizar, já é invisibilizado, ai se invisibilizava mais ainda. Então eu percebo que o grande nó que ainda existe ele te haver com essa questão mesmo, apesar de várias colegas nossos, nós criamos as vezes uma realidade um pouco diferenciada, mas é presente, não posso dizer pra você que não existe. Na época que eu fiz a pesquisa sobre a questão da 10.639 aqui isso foi em 2004 ou 2005, logo depois da promulgação da Lei, então fiz uma pesquisa para ver como era a questão dela no curso de formação de professores. A grande maioria dos docentes desconheciam, a miríade de apresentação de cores era aquela de 130 classificações raciais, a dificuldade de como introduzir a discussão da cultura afro brasileira nas suas áreas de conhecimento, eram poucos aqueles que naquele momento conheciam e reconheciam a questão da dificuldade, reconheciam a questão da identidade, a questão do racismo brasileiro a dificuldade de colocar isso como um projeto político pedagógico, hoje eu acho que já tem algumas pequenas mudanças, eu não digo assim, totalmente, no nosso caso aqui da FFP, professores que já vem com essa discussão mais consolidada, que já vem com essa discussão mais comprometidos, mais reconhecidos, então eu estou acreditando nessa nova reforma curricular do projeto político pedagógico.

### 3) (questões de poder no currículo)

Sim. Não é bem assim, não precisa colocar dessa forma. Principalmente na área do currículo e das políticas na hora que começa a fazer a discussão do currículo e das políticas você percebe mais isso, ainda há isso ainda tem, ainda é presente. De forma que da mesma maneira acontece com a discussão sobre educação inclusiva, eu acho que se tratam de campos distintos mais que estão na mesma condição na questão da inclusão, então como é que inclui isso?! Eu percebo que aqui eu acho que é menos do que em um campo maior, eu digo assim, dentro da universidade.

### 4)

Eu acho que está havendo, alguns caminhos estão sendo mais discutidos quanto a isso, eu digo dentro da própria UERJ, por conta também eu acho que foi reforçado em 2001 a questão das cotas, a questão do surgimento do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da UERJ o SEMPRE NEGRO, ele surgiu de uma reunião de professores, a Maria Alice, Andreilino, eu Renato, nos reunimos e falamos da necessidade de implementar esse núcleo, por que existia um programa que era o PROAFRO, que era um programa que existia desde 1965 e ele trabalhava com a questão da cultura afro-brasileira e a cultura de África também, então tinha uma discussão bem ampla, por exemplo a questão da religiosidade e das culturas como elas eram apropriadas, tinha um curso de Yorubá que é antigo. E o NEAB ele veio com essa discussão, ele

continua funcionando, continua cediado na faculdade de educação no Maracanã sediado lá no segundo andar.

(12:12)

Então eu acho que isso aí, são questões que de alguma maneira foram consolidadas, o que me dá a esperança, ou a expectativa de ser melhor aprofundado, ser mais incorporado as práticas da universidade, apesar de nós estarmos vivendo um momento de retrocesso, com Bolsonaro, nada contra os religiosos, esse discurso evangélico mais conservador, esse conservadorismo que está acirrando cada vez mais outros departamentos, a separação, a discriminação a xenofobia, a própria questão da homofobia, você tem essas questões quando você está vivendo hoje a grande ascensão da diversidade, então eu não sei, eu acredito, fico na expectativa que de fato possa acontecer algo melhor.

5)

Ah! Esse trabalho que a gente faz de formiga, nos grupos de estudo, nas discussões dentro da sala de aula, tem que ser assim! Pelo menos eu entendo que tem que ser assim, principalmente porque a sociedade de uma forma geral, ela não trabalha com isso a gente está vendo aí, olha o país que a gente vive, quanta desigualdade, a cena de ontem no jornal aquelas crianças, eram todas negras, maior parte da população negra está onde? e quando se reforça esse papel, essa falta de acesso, fica muito mais fácil as pessoas escaparem por esse caminho do que pela formação, informação e do seu empoderamento, então eu acredito que esse trabalho é o certo! Quando eu dou uma disciplina, trabalho com os alunos e trabalho mesmo! Mostrando como é o racismo, a fala que eles trazem quando eles tentam neutralizar “ Ah! Não é bem assim...” “Ah é o racismo ao contrário..” Não! Quem é discriminado somos nós, é só você parar pra pensar porque que existe tanta desigualdade, porque tantas condições de desigualdade, quando você discute a questão das cotas, por que reforça a questão da desqualificação, aí você fala que não, na realidade, como é que essa coisa foi construída, então eu acredito que é um trabalho dia a dia, acredito que é possível. Eu estou vendo hoje como eu te falei, acho ótimo quando eu vejo hoje meninas empoderadas, quando eu via meninos um tempo atrás que eram empoderados e estavam ali e militavam no movimento negro, mas quando entravam na escola raspavam o cabelo, que a escola exigia e eles não peitavam, e hoje em dia eles estão se afirmando. Então eles estão mais empoderados, eu acho que esse trabalho é um trabalho do cotidiano, eu acredito que ele ainda não é um trabalho incorporado por todos, mas são alguns que conseguem que ele aconteça.

6)

Eu tenho talvez uma questão um pouco diferenciada, por que eu sou vinda de uma família que a questão do negro sempre foi muito discutida com algumas interpretações equivocadas mas...Meus pais fundaram o Renascença Clube, quem fundou foi meu pai Oscar de Paula Assis, minha mãe Angelina de Paula Assis, meu padrinho foi junto com ele Guido, família Garcia. Minha família sempre fez essa discussão, então minha infância foi sempre inserida junto desta realidade mesmo que houvesse a questão do viés social em alguns momentos fazendo um equívoco sobre a questão do lugar do negro na sociedade brasileira, essa discussão era muito

‘presente. Então, desde de guria a gente lia Abdias, e discutia, então eu me inseri no movimento negro, na década de 1970, eu estudava na faculdade, e eu estudei em uma instituição privada, onde essa questão era um estranhamento, mas acho que as pessoas não entendiam por que eu tinha que fazer parte desse movimento, quando não havia esse problema. Tudo bem eu pertencia a uma classe média negra, meu pai era advogado, minha mãe era enfermeira padrão funcionária pública, então dá um diferencial, mas meu cotidiano não era só com essa realidade, eu estudei em escola pública também, meu cotidiano era como todos, a questão de perceber a discriminação era para mim muito presente, perceber como o negro era tratado, como é tratado ainda, apesar de haver alguns avanços, foi presente para mim. Então eu percebo que hoje existe essa discussão muito mais adensada dentro da academia, na academia essa discussão era sempre muito paralela, era muito mais do ponto de vista social do que do ponto de vista racial, eram poucos que falavam dessa questão do ponto de vista racial, aí a gente tem os clássicos Florestan Fernandes, Araci Nogueira que tudo bem, eles trabalharam, falavam da questão da marca, mas também faziam um viés muito mais social. Então quando começa a discussão de que não é só uma questão social, é uma questão de cor efetivamente de marca, aí a academia começa a fazer um caminho diferenciado, com isso percebo que hoje há uma diferença, há uma discussão mais adensada, há um reconhecimento, no sentido de que há uma mudança. Hoje você consegue ver que muitos dos estudantes que estão entrando, ainda tem uma certa dificuldade, mas a maioria já não está mais assim, aqui pelo menos, até por que aqui na FFP tem um perfil que é um perfil do curso de formação de professores considerado “menos”, como é uma faculdade só de licenciaturas, sempre dentro do universo da universidade você sabe como é que ficam esses campos né...quem é que vem pra cá a maioria é da classe média pra baixo, apesar de ter um diferencial hoje, eu estou percebendo, a gente vai vendo, antes a maioria eram trabalhadores, os cursos eram tarde e noite, pessoas um pouco mais velha, buscando uma alternativa, e também tem a ver com a origem da instituição, essa faculdade ela foi criado na época do antigo Estado do Rio de Janeiro, na época do CTRERJ (Centro de Treinamento dos Professores do Estado do Rio de Janeiro), ou seja, os professores que vinham de todo Estado do Rio de Janeiro eles vinham pra cá, que eles não tinham a formação efetiva para poder ter a gradação, então começou com cursos de licenciatura curta para dar essa formação, quem é que vinha pra cá inicialmente, por que que foi um estranhamento quando eu entrei aqui em 1981, a moça falou pra mim “Eu nunca pensei que teria aula com uma negra!” eu falei assim “ Não se surpreenda na sua vida, presta atenção na sua fala!” e naquela época não existia lei que protegesse para qualquer ato racista. Então eu percebo que há uma diferença grande, no sentido de a discussão estar mais adensada, você tem hoje acesso a uma formação muito mais densa, pesquisas mais firmes, tem se discutido, estão se aprofundando discussões acerca do negro e da sua contribuição na sociedade brasileira, eu percebo em mim que cada vez mais eu tenho que continuar nessa luta, trabalhando nesse sentido de militância, de inserção, participar, mobilizar.

7)

(23:52)

Eu gosto da Neuza Santos por que ela vai abordar essa história do tornar-se negro, ela vai fazer um contraponto falando justamente isso, por conta da questão da cor essa população foi toda ela subalternizada, a questão da escravidão, inclusive animalizado, foi se tirado a condição de humanos, foram tratados como animais. Então eu vejo presente na nossa sociedade essa

negação da própria cor, quanto mais você puder se aproximar do que é branco, essa busca pelo embranquecimento, ele mexe com a sua identidade, isso mexe com a construção da identidade do sujeito. Se você não tem papéis positivos ou referenciais que sejam valorizados que identifiquem quem você é, você não vai se valorizar. Ai agente tem a historia das crianças que querem ser princesas de cabelo loiro e olhos azuis, por que é essa característica que a população que quer valorizar. Então o Fanon ele contribui muito principalmente quando ele trabalha trabalha com essa idéia de como o sujeito foi incorporando, esse sentimento de inferioridade, por conta disso..ele tem que se transmutar buscar alternativas, e que eu acho que isso está sofrendo uma certa reversão, através de outra valoração da própria identidade, é um trabalho árduo, não é num dia, são séculos, sociedades inteiras. Quando você começa a pensar sobre a África, falam como um país, mas na verdade é um continente, um continente rico, com sua diversidade que foi espoliado foi explorado, principalmente a África negra e no entanto, como essas pessoas resistem e sobrevivem? Como que pode se acreditar que se muda isso de uma hora para outra? Até pela própria construção nossa de identidade, poder se entender, se respeitar e se valorizar e ter auto estima, então o Fanon aponta muito nesse sentido, o quanto que o fato da pele ser negra fez com que o individuo busca-se alternativas do embranquecimento, por exemplo, mesmo o negro americano que tem todo um empoderamento que eu vejo como uma situação diferente da nossa, mas ainda tem umja questão muito de buscar certos traços ou contrapor, ou embranquecer em certos sentidos, começa pelas plásticas, para diminuir as marcas, só não consegue tirar a cor, dizem que aquele menino o Michael Jackson teria feito isso...acho que ele deve uma doença séria. Identidade se constrói, identidade positiva e valorizada se constrói desde a infância, apresentando como sendo positivo, por isso tem um trabalho aqui de uma professora nossa Regina de Jesus que ela trabalha com microações afirmativas na escola, então ela trabalha com educação infantil, com os professores para poder afirmar a identidade negra como sendo positiva, para aquelas crianças não quererem, começarem a ver que elas são bonitas, elas são importantes, elas são significativas elas não são menos. Ela vai ficar a vida inteira dela, por que o que ela acaba ouvindo são falar discriminatórias de desqualificação, por conta de tudo além da condição social muitas vezes que é precária ou não é compatível com o que a sociedade diz que é positivo. Apesar do que eu acho que 99% da população está nessa condição atualmente. Mas para além disso a questão da própria identidade racial, por que isso você não muda, você pode ser tudo, mas tem coisas que não dá pra você mudar, ser homem ou ser mulher, você pode ter as suas orientações sexuais, é um direito de cada um , mas você não deixa de ser preto nem branco, suas condições são essas. O Fanon ele contribui muito no sentido mesmo de mostrar como você pode contrapor isso, por que são séculos, anos , uma vida inteira, e o governo neutro, a pessoa incorpora isso, é muito difícil você fazer com que o sujeito acredite que ele não é menos que ele é mais, que ele é muito mais.

8)

(29:50)

Olha..eu percebo, acho que tem haver mesmo com a sociedade de um modo geral, essa questão de você trabalhar nessa perspectiva ela te garante a possibilidade de você desconstruir barreiras, de primeiro confrontar essas barreiras das culturas , por que ela não é

única, você trabalha em uma perspectiva, apesar que nós estamos acostumados com aquele olhar aquele viés anglo-saxão, branco eurocêntrico, essa foi a concepção da sociedade ocidental mesmo na cultura oriental também existe o viés de separação valorizando só um tipo de cultura, só um tipo de sujeito, quando você coloca a possibilidade de fazer confrontos entre elas e mostrar que o mundo e o Brasil, as pessoas vivem essa diversidade, as pessoas vivem essa diversidade..você muda, você cria novas possibilidades e novos canais, nós estamos vivendo isso agora. A gente está vivendo isso agora, nos últimos 20 ou 30 anos como conseguimos desconstruir ou pelo menos tornar ponto na pauta de discussão , questões que ficaram séculos sempre arrojadas de serem postas em uma discussão aqui no presente por conta do conservadorismo aquela noção de cultura única sociedade única. Então o multiculturalismo ele fez com que as barreiras, algumas barreiras fossem rompidas, o que fez com que algumas pessoas morram de medo, por que hoje está havendo um movimento de se atualizar o que todas as culturas que estão contribuindo, e eles estão buscando reverter, a questão racial, a questão de gênero, a questão de miscigenação, as diferenças das questões sociais, essas questões das afirmações, elas estão sendo postas hoje, nós estamos vivendo isso no mundo inteiro, não é uma exclusividade nossa não, esse retrocesso que a gente está vivendo aqui, não é nosso só, é no mundo inteiro, eu vejo como sendo resultado desse grande movimento que aconteceu nos últimos 30 ou 40 anos, da década d 1970 pra cá, um século que foi revolucionário, décadas em que foram se confrontando principalmente as questões do ponto de vista da humanidade, então existem abordagens muito significativas como Stuart Hall que apontou pra essa necessidade, são pessoas que não deveriam morrer.

9)

(33:30)

Olha.. eu entendo quando você cria a possibilidade de colocar em questão para poder desconstruir, uma perspectiva de desconstruir o que está posto, o quanto nós vivemos folclorizando a questão da cultura negra. E quando você faz esse confronto você começa a desconstruir, ela não é mais só uma questão do alegórico é uma questão do efetivo. Nós temos uma professora aqui que no conselho departamental ela é de uma cidade do interior de Minas e tem lá a questão da ciranda, que tem haver com a nossa cultura, mas tem uma perspectiva para além da coisa festiva, ela tem uma questão da criação, formação e perpetuação da história. A gente pega por exemplo a questão dos terreiros de candomblé, a resistência deles, que está se desconstruindo hoje...não está mais naquela questão, quanto eles conseguiram construir resistência?! Quando você faz o confronto a crítica, você tira daquele campo, mostra o quanto é significativo, eu pelo menos vejo assim desconstruindo, quando você põe em confronto e mostra o quanto a sociedade é multicultural, nós somos críticos também, quando você bota tudo isso em conjunto o confronto ele está posto, eu entendo que ajuda a desconstruir.

## Anexo VIII

### Entrevista 2 (Entrevista 2 Realizada em 11/10/2017)

1)

Primeiro eu acho que esse vínculo maior com a história se deve a uma questão da redação da lei, a redação da lei tem uma contradição nos artigos dela que falam que de um lado aquilo se aplica a todo currículo escolar e ai depois sublinha especificamente as áreas de história, educação artística, e isso é uma contradição. Permite duas leituras, uma de que vale pra todas as disciplinas e outra de que só vale para essa que estão especificadas ali, então por ser mencionada diretamente a História teve um impacto maior, além disso, eu diria também que tem uma questão da aderência do campo à essas discussões, o campo da Geografia talvez seja mais opaco, menos sensível à essas discussões, tanto de ensino que na Geografia é bastante secundarizado, na Geografia acadêmica, quanto da questão racial sobre a qual historicamente a Geografia se omite, a Geografia brasileira ela adere aquele pacto de silenciamento em relação as relações raciais do ponto de vista histórico, cabe mais trabalho sobre isso, sobre esse processo histórico de um abandono dos temas das relações raciais no âmbito da Geografia acadêmica em específico. A gente não pode esquecer que a temática racial, ela está presente no surgimento da Geografia enquanto disciplina acadêmica, Ratzel na antropogeografia discutia raça, raça discutia relações raciais, no estudo de população na Geografia tradicional o tema racial era central, e se você pegar geógrafos importantes na história da geografia brasileira também estudaram as relações raciais. Você pega o primeiro livro do Milton Santos que é o “povoamento da Bahia” ele trabalha as relações raciais, absorve lá a teoria a favor das 3 raças, o povo baiano é fruto da mistura do branco, do negro, do índio, é uma leitura pouco crítica das relações raciais, mas trabalhou isso. Josué de Castro trabalhou, tem escritos sobre isso. Enfim, a história da Geografia brasileira ela tem no seu início, sobretudo pela influência da geografia tradicional francesa estudos sobre as relações raciais iluminados por essas leituras que são leituras hegemônicas, você não tem estudos críticos, como a gente tenta fazer hoje, mas tem esse abandono, então acho que esses dois elementos, que são a ignorância do campo em relação ao ensino e também esse abandono em algum momento da história, talvez a gente poderia apontar a emergência da geografia crítica, de um marxismo althusseriano que levou a esse pacto político epistêmico que abandona a temática das relações raciais, então a Geografia, pouquíssimas pessoas em Geografia se sensibilizaram com essa temática. E ai essas poucas pessoas, boa parte delas tem uma marca comum que é algum tipo de relação com a questão racial e com o movimento negro. No meu caso a minha trajetória traz isso, quando eu me formei na metade dos anos 1990, eu fiz só o bacharelado não fiz licenciatura, então eu não dava aula em escola, fui direto para o mestrado, mas eu comecei a dar aula no pré-vestibular pra negros em carentes, em 1996 comecei a dar aula no pré, no PVNC, dei aula na Rocinha, na Tijuca, dei aula um tempo na Maré durante um tempo bem curto, e no pré-vestibular naquela época existia um debate muito forte sobre a politização das aulas, então a gente tinha uma discussão no pré de que a gente não deveria preparar só para aprovação no vestibular, a gente deveria também trabalhar a conscientização, e um dos elementos fortes era a temática racial, um elemento fundante, central no pré, então a gente tinha discussões no pré de como trazer a temática racial para nossas aulas, e chegamos a tentar articular grupos de professores em assembleias do PVNC, isso nos anos 1990, 1996, 1997, eu lembro da gente em assembleia juntar grupos de 5, 6, 7 professores de Geografia e falar olha vamos pensar maneiras de como a gente insere a

temática racial nas aulas de Geografia. Eu dei aula no pré de 1996 a 2002, esses grupos avançaram um pouco, não avançaram tanto, a gente acabou muito mais criando dentro da AGB, na AGB RJ um grupo de trabalho sobre educação popular com ênfase em pré-vestibulares, com vários desses que eram professores de Geografia de curso pré –vestibular para negros e carentes e também participavam da AGB, montamos os primeiros mapas dos prédios e depois eu acabei aprofundando isso na minha tese de doutorado, essa leitura espacial dos pré –vestibulares e acabamos abandonando um pouco essa discussão sobre como trazer a temática racial pra dentro do ensino de Geografia, quando eu terminei o doutorado eu retornei para essa discussão, que eu já tentava fazer, ai eu já era professor da UERJ, desde 2002 que eu sou professor efetivo da UERJ, então desde 2000 que eu entrei como substituto na UERJ eu tento trazer a discussão da temática racial para dentro da Geografia lá da faculdade, tentando criar maneiras de trazer isso, então quando eu terminei o doutorado em 2006 em 2007 eu montei um projeto de pesquisa sobre isso, então tem esses antecedentes assim.

2)

Bom tem dois aspectos, uma coisa é como eu idealizo isso e como quem construiu a lei, por exemplo, como o movimento negro que foi que construiu essa lei de certa maneira dialogava esse impacto da lei na formação de professores, outra coisa é como a gente consegue fazer na prática. E ai retorna também uma outra tensão que a gente vivia no PVNC, qual era a tensão? Temos um trabalho de formação e tal...que é a formação para o vestibular, e temos um outro trabalho a conscientização política dos nossos estudantes, essa tensão entre trazer uma tensão política e a preparação para o vestibular muitas vezes era vista como um a bifurcação e um desafio pedagógico, é até título de um texto que eu fiz. Essa tensão muitas vezes desembocava em duas vias, uma era, opções que eram vista como duas, que poderiam ser integradas, a ideia é que fossem integradas, uma era que todo professor trouxesse essas questões pra dentro de suas disciplinas e a outra opção era criar uma disciplina especifica, que no caso do PVNC foi a “cultura e cidadania” criar uma disciplina especifica significa você desonerar os professores das outras disciplinas e trabalhar essa discussão “ tem aquela disciplina então não preciso fazer nada”, é assim que isso também é tensionado no ambiente de formação dos professores no ambiente acadêmico, quando essa lei foi construída , e isso eu falo assim, de conversas , de debates e leituras também evidentemente né.... como do Amilcar, do Amauri e tal , e também conversas, em 2003 quando a lei foi promulgada eu tinha muito contato com pessoas importantes do campo da educação das relações raciais como a Petronilha Beatriz, a Iolanda Oliveira, na época eu era bolsista do concurso “negro e educação” e essas pessoas como Henrique Cunha Junior , eram todos ali muito próximos, então na época a gente conversava muito sobre isso, a gente conversava muito sobre isso, e qual era ideia deles , eu lembro da Petronilha falando muito disso, essa lei ela reposiciona as relações raciais no campo da educação, e esse reposicionamento ele significa você inserir temas e também rever temas, o racismo no cotidiano escolar tem que passar a ser trabalhado, não apenas como conteúdo especifico na formação de professores, mas você tem que mudar a forma como você trabalha a psicologia da educação. Trabalhar as relações raciais não pode ser um ponto de conteúdo especifico de uma disciplina, você tem que reconstruir a sociologia da educação, então toda a formação de professores deveria rever isso como um tema transversal,

que foi silenciado durante muito tempo e deveria ser reinserido. Hoje nas universidades essa tensão reaparece, houve, existiu durante muito tempo, não sei se isso vai continuar...um movimento de contratação de professores para trabalhar com isso nas universidades, houve uma leva de concursos nos últimos 10 anos para trabalhar com isso, e de certa maneira isso revive essa tensão que a gente teve 20 anos atrás no pré-vestibular, vai ser objeto específico da disciplina que vai trabalhar com isso ou vai se transvesalizar e se capilarizar, transformando e revendo conteúdos conteúdos das outras disciplinas todas. E a maneira que o campo reage que eu vejo hegemonicamente é com essa tendência, de criar uma disciplina específica e desonerar as outras disciplinas dos outros professores, todo mundo lava as mão como Ponsu Pilatos e relega para essa disciplina. Nos embates curriculares, acompanhei alguns e vivo também, estou vivendo nesse momento um embate curricular no meu departamento, um embate curricular em relação a isso, a tendência é que se criem disciplinas específicas e visto esse lugar periférico subalternizado que e dado as relações raciais dentro do meio acadêmico, a tendência é que se criem disciplinas eletivas se quer obrigatórias. Então a gente pode falar de três patamares hierárquicos ou hierarquicamente vistos de incorporação, esse que é o patamar mais baixo, que é você rever o currículo na formação de professores do teu curso e do seu departamento e inserir uma disciplina eletiva, vai ser dada ou não, de acordo com disponibilidade de horário e etc...uma outra é inserir uma disciplina obrigatória, já é um avanço, já é melhor em alguns lugares isso já vem acontecendo, mais ainda com as outras disciplinas se desonerando disso e a outra é você rever o conjunto de disciplinas, rever a sociologia, rever a psicologia e a história da educação, você tem que rever a história da educação. A história da construção da educação brasileira não é apenas uma história de políticas públicas em educação como , o curso que na época eu fiz que era “estrutura e funcionamento dos cursos de primeiro e segundo grau” a chamada “estrufunc” aqui da Faculdade de Educação da UFRJ, trabalhava era uma história das políticas publicas, vamos trabalhar a história da construção da educação e ai vamos retornar lá, professoras e professores negros e negras educando filhos, netos , vizinhos, vizinhas, muito desses se transformaram depois em escolas, foram absorvidos por aparatos públicos, muitas escolas hoje tem os nomes desses professores negros e negras que alfabetizavam crianças nas suas casas, nos quintais das suas casas, no espaço das suas ruas, quer dizer, existe ai um movimento negro de construção da educação que foi depois incorporado, quer dizer, temos que rever isso, não é só você criar uma disciplina para falar em específico, então esse terceiro patamar era o que se idealizava, mas não se idealizava pelas pessoas como uma utopia, isso são objetos de nossas disputas cotidianas, hoje eu estou disputando nosso processo de reconstrução de currículo no meu departamento nós estamos fazendo esses embates, nós vamos fazer oque? Vamos criar uma disciplina específica? Não vamos? E tal...Teve uma reunião de departamento em que eu coloquei isso como uma tensão...deixei todos os professores falarem...ai um começou...”não, cria uma disciplina e tal, a gente pode pensar em uma eletiva...”, ai um outro falava “não, eu acho que não deve ser criada uma disciplina sobre isso, não deve ser criada...”, e todo mundo falando, e as falas todas e eu quieto, todo mundo contra criar uma disciplina, “ não , não tem que criar mais uma disciplina, criar mais disciplina engordar o currículo!” e ai eu pedi pra falar por último, acabei não sendo o último a falar, por que ai eu falei “olha, eu entendo a ideia de não criar, e não sou eu que vou defender a criação de uma disciplina aqui, até por que eu não me sinto a vontade de reivindicar a criação de uma disciplina que é meu projeto de pesquisa, vai parecer que eu estou legislando em causa própria, eu não vou... agora existe uma demanda de um movimento social, acho que todo mundo aqui reconhece

isso, essa luta social, e na medida em que a gente não tenha essa disciplina essa temática vai ter que ser inserida em todas as disciplinas...isso eu vou cobrar, então eu quero ver a Geografia da População inserindo a discussão sobre a questão racial, eu quero ver Geografia Urbana inserindo esse debate sobre as questões raciais, eu quero ver Geografia Agrária inserindo debates sobre as relações raciais, eu quero ver essas disciplinas trabalhando as espacialidades das relações raciais, eu quero ver Geografia Econômica trabalhando isso, eu quero ver História do Pensamento Geográfico incorporando esse debate que está no nascimento da Geografia enquanto disciplina e morre depois. Eu quero ver essa tensão colocada na História do Pensamento Geográfico...eu quero ver o pessoal da Geografia Física trabalhando os saberes de matriz africana sobre a natureza, qual é o papel e o lugar desses saberes? eu quero ver a tensão sobre matrizes de conhecimento em relação a sociedade e natureza sendo colocado na Geografia Física e eu vou acompanhar isso...eu vou querer acompanhar essa implementação, então estou concordando com vocês, não vamos criar...acho que todo mundo está falando que não quer criar é por que todo mundo vai incorporar isso nos seus debates e aí o pessoal vai e fala “não! quê isso, é muito difícil...como é que nós vamos fazer...será que nós estamos preparados pra isso?..” aquelas falas todas que você escuta em qualquer lugar que você vá, você vai na escola é a mesma coisa...” não, mas eu não fui preparado pra isso”, aí você fala “vamos fazer um curso de preparação”, não vai ninguém, eu falei tenho textos sobre essas coisas se vocês quiserem a gente monta umas discussões, eu passo umas coisas abro esse caminho para vocês pesquisarem também e todo mundo vai poder incorporar isso nos seus trabalhos, mas aí nessa hora de todo mundo rever seu trabalho, todo mundo colocou os dois pés pra trás e falou “não! que isso, não é assim, não vai dar, não vou conseguir, não posso...”, enfim... acabou que mudam-se as posições nessa hora, mas o que eu tenho vislumbrado é isso, muito mais esse movimento de secundarização através da criação de uma disciplina específica que desonera todas as outras e essa disciplina eletiva ocupando um lugar de eletiva nos currículos, que aí é uma subalternização dessa discussão.

3)

Eu fui aluno da UFRJ também, fiz graduação lá, na Geografia, fiz o mestrado no IPPUR da UFRJ, fiz doutorado na UFF, comecei o doutorado no IPPUR e terminei na UFF. Graduação, mestrado e doutorado eu não tive nenhum professor negro, lembro até hoje no final do meu primeiro ano de faculdade quando houve uma conferência do Milton Santos na UFRJ naquele auditório da engenharia, em frente ali ao CCMN, eu lembro de um colega de turma, na hora que o Milton Santos entrou de terno como sempre andava, na hora que ele apareceu, esse meu amigo falou “Ih, o Milton Santos é preto!” para surpresa de todo mundo ele verbalizou aquilo, o cara que era a lenda, nós no primeiro ano da faculdade ouvíamos falar do Milton Santos como grande referência e aparece o Milton Santos negro, nós não tínhamos e não tivemos nenhum professor negro, a UFRJ historicamente é uma universidade muito elitista, elitizada e elitista, a gente não pode esquecer também, eu entrei em 1990, boa parte dos meus professores entrou lá no período da ditadura e a grande maioria deles 1990 que eu entrei, a grande maioria deles tinham entrando antes da constituição de 1988. Até a constituição de 1988, se entrava na universidade sem concurso público por indicação, a gente não pode esquecer disso, tem uma dimensão republicana aí, que por mais que por mais que os concursos sejam absolutamente viciados na universidade até então era indicação, e isso

dificultou que mesmo intelectuais negros de altíssimo reconhecimento fossem ou entrassem na universidade, se você for conversar com o Amauri ele vai te dar um panorama muito mais rico do que eu sobre isso, mas a gente não pode esquecer, Clovis Moura, não entrou na universidade, Abdias Nascimento deu aula em universidade nos EUA e aqui não virou professor universitário, por que as redes sociais eram muito poderosas e não deixavam negros entrarem, é isso, você tem um processo de branqueamento da instituição, o diploma é aquilo que Jerry Dávila fala, diploma de brancura, quando você tem o embranquecimento dessas instituições educacionais e a universidade passa por isso, então a minha geração não teve professores negros, não tinha. Isso para nós era um ponto, e nós éramos muito poucos estudantes negros na universidade, a maior parte deles são meus amigos hoje, então todo mundo se conhecia, se cumprimentava e tal. Quando eu fui entrar pro IPPUR eu lembro de alguns amigos meus negros e brancos, aliás amigos brancos meus que eram do IPUUR falarem “ não, entra! E vai!”, e tinha até um cara o Marcio Cunha que era um sociólogo do IBGE que ele falava “cara, tenta, você tem que fazer a prova do IPPUR por que aqui todo ano entra um preto, todo ano entra um chicano, o IPPUR tem cotas o IPPUR tem cotas” , e realmente todo ano entrava um estudante negro no IPPUR, você tinha uma geração ali, na turma anterior a minha tinha o Márcio Marcolino, antes tinha o Saldanha, sempre tinha um estudante negro que entrava no IPPUR, na minha turma foram dois eram eu e Isabel Crisostemo, então tinha um pouco, o IPPUR acolhia um pouco estudantes negros, eu já era bolsista de lá já trabalhava com Carlos Weiner que apoiava que eu fizesse essa discussão também. Não foi uma discussão na graduação , mas foi no doutorado, e antes disso um trabalho que eu fiz pra fundação Ford o Weiner também apoiava isso, então tinha ali o início da formação de estudantes negros, alguns venceram a barreira da pós-graduação, outros foram direto pro mercado de trabalho. Essa minha geração de estudantes negros, que é uma geração que no caso, meu pai era militante do movimento negro, o Amauri me conhece desde criança, conhece meu pai, conhece minha mãe desde criança, então tem uma geração de filhos de militantes que nos anos 1980 o MNU (movimento negro unificado) estimulava para que fossem para a universidade e essa geração de filhos de militantes, e outros que não eram filhos de militantes, mas que tinham a universidade como elemento importante, uma estratégia importante, essa geração pegou essa transição do sistema de pós –graduação de um sistema mais elitizado, que eu ainda peguei, para um sistema mais aligeirado, com um numero maior de estudantes de pós-graduação e aproveitou algumas brechas. Esse momento que essa minha geração esta fazendo , terminando o mestrado entrando no doutorado, foi exatamente o momento em que nós formamos o departamento de geografia da FFP, tem uma coincidência histórica ai, então esse momento histórico, tínhamos um professor, o falecido Claudio, que era de São Gonçalo que falava e queria ter um departamento crítico e popular e tal, então ele além de ter outros quadros lá na FFP tinha uma diretora na época que era a Marisa Assis e agora é vice diretora, a Marisa é símbolo disso, é uma negona que entrou nos anos 1970 com a Lélia Gonzales ela era da educação, imagina pra você, eu na época, um recém terminado do mestrado negro, entro na faculdade a diretora é uma negona da minha altura, simbolicamente em termos de representatividade isso era muito forte, então você tinha essa coisa da inserção periférica da faculdade, tinha algumas figuras ali já que encarnavam um pouco isso e no caso tinha um projeto de departamento que fosse um departamento ligado as causas populares, então isso favoreceu pra que naquele momento final dos anos 1990 e começo dos anos 2000 entrássemos ali alguns professores negros, entrou Cátia Antônia que eu já conhecia dos tempos de IPPUR e UFRJ, Andreilino Campos e depois entrei eu, junto comigo entrou Manuel

Santana, enfim foi se formando um quadro, hoje nós somos 7 professores negros no departamento, eu costumo dizer que nosso departamento é o departamento que tem mais professores negros no Brasil, nem todos sabem, mas são 7 professores negros, nem todos sabem que são negros, mas somos 7 professores negros e uma parte deles, eu, Andrelino, Denilson que entrou depois, André Tinoco que entrou agora trabalhando a temática racial, entramos na universidade já dentro desse caule de movimento que nos leva a trabalhar a temática racial, isso cria uma ambiência lá que favorece a formação dos alunos, isso eu imagino que seja um ponto importante pro teu trabalho que é você considerar quando fala de currículo, não é só o conjunto de conteúdos que aparece na grade, listado ali, currículo é o conjunto de elementos que compõe uma ambiência formativa, e aí o currículo que nós praticamos lá, ele envolve elementos que são momentos de formação. As disciplinas são um momento desse importante de formação, mas também temos os projetos de pesquisa, disciplina, projetos de pesquisa, perfil de atuação dos professores é um outro elemento que compõe uma ambiência social daquele meio acadêmico, então nós temos em nosso departamento além das disciplinas aonde nós professores inserimos de alguma maneira, alguns inserem essa temática, nós temos os projetos de pesquisa sobre a temática racial, nós temos a atuação nossa que constroem referenciais de atuação para os alunos, então essa atuação com esses referenciais, alunos envolvidos em projetos de pesquisa criam uma ambiência entre os próprios estudantes, aonde esses debates se tornam muito mais presentes do que em outras universidades outras instituições. Alunos que participam do meu grupo de pesquisa, do grupo do Denilson e do grupo do Andrelino quando estão nos momentos de interação deles, entre eles próprios debatem essas questões reveem a própria vivência cotidiana deles, alunos a partir dessa nossa inserção, nós trazemos o movimento negro pra dentro da universidade também fortalecendo esses referenciais nós fazemos eventos sobre essas questões dentro da universidade, isso tudo vai criando uma ambiência que potencializa, que os alunos tenham essa discussão presente de maneira como eu não tinha na minha formação e os alunos também eles atuam em relação a isso, então nós temos coletivos de estudantes negros atuando lá dentro, nós temos estudantes que leem essas questões e evidentemente vão ler não só aquilo que a gente traz nas disciplinas, mas vão buscar eles próprios outras coisas, então você constrói uma ambiência ali que constitui um currículo que vai além da dimensão dos conteúdos, a ambiência social que se constrói dentro da faculdade de formação de professores forma alunos no tocante a temática das relações sociais e é esse conjunto de elementos, as disciplinas, os grupos de pesquisa, os referenciais construídos por professores, as atividades que nós construímos dentro da faculdade, fortalecendo para que os próprios alunos sejam protagonistas de uma série de momentos de debates, de construção que são momentos de formação deles, que faz com que os nossos alunos saiam com uma dimensão de conhecimento sobre as questões raciais que alunos de outras instituições não tenham, mas é isso, tem que trazer essa pluralidade, é óbvio que essa pluralidade não nos exime de fazer a disputa dos conteúdos das disciplinas, nos fazemos essa disputa, mas é isso. A gente organiza lá desde 2009 ou 2010 um encontro a cada três anos, que é o encontro “educação popular movimentos sociais”, inicialmente eram eu, o Paulinho Chinelo, a Márcia Alvarenga e o Domingos Nobre quatro professores cada um trabalhando com um campo de lutas diferente, eu trabalhando com a questão racial, o Paulinho Chinelo com MST luta pela terra, a Márcia Alvarenga com educação na periferia, e o Domingos Lopes com a questão indígena todas as mesas que a gente faz nesses eventos tem uma pessoa de uma dessas lutas em 3 eventos que a gente já fez, eu já levei lá 4 presidentes e presidentas da Associação

Brasileira de Pesquisadores Negros, já levei a Petronilha Beatriz, já levei a Nilma Lino Gomes, levei Walter Silvério, levei Viviane Cavaleiro, já levei outras importantes figuras do movimento negro, levei Amauri foi presidente e liderança dentro do movimento negro, a Zoilda Trindade levei la, ela inclusive deu aula lá durante um tempo também, então nossos alunos tem uma convivência com esses intelectuais negros, o Helio Cerroni já foi lá, o Ivanir dos Santos já foi lá, já foi várias vezes aliás. Então nossos alunos frequentam uma ambiência acadêmica aonde eles tem esse referencial de uma produção de conhecimento engajado com lutas sociais, eu não tinha isso! Eu tinha no caso a ambiência criada em casa, por que meu pai era militante, então eu lembro do Carlos Alberto Medeiros indo lá em casa, do Ivanir indo lá em casa, do Amauri, mas na universidade eu não tinha, na universidade eu frequentava a biblioteca , ficava na biblioteca, virei amigo da bibliotecário até hoje, eu dormia na bibliotecas as vezes por que eu saia de casa antes de 6 horas da manhã, na época eu morava em Jacarepaguá e ia pro Fundão, não tinha linha Vermelha, não tinha Linha Amarela, não tinha nada eram 2 horas de ônibus pra chegar lá, então eu ficava na biblioteca dormia um pedaço e ficava o outro rodando a biblioteca , foi assim que eu descobri uma prateleira na biblioteca de geografia no Fundão só sobre a questão racial, com esses caras todos, com Abdias, com Clovis Moura, com Julio Chiavenato, com Sociologia da Sociedade brasileira, um monte de livros, livros clássicos sobre a questão racial, eu comecei a ler aqueles livros eu li aquela estante inteira. Mas é aquilo , eu dei a sorte de encontrar aquilo ali, e eu comecei a frequentar cebos também, eu fz uma disciplina no IFCS e comecei a frequentar aqueles cebos em volta da praça Tiradentes que eram muitos e juntava um monte de material sobre a questão racial, mas eu não tinha essa ambiência, eu não tinha com quem falar ali, mas eu era o chato, eu discutia debatia isso e sofria todo tipo de coibição que a ambiência social produzia, meus amigos na época diziam que eu era complexado com a minha cor, por que eu trazia essa discussão, “ninguém aqui está te discriminando , você que é complexado” , por que eu levava essas discussões para dentro do nosso cotidiano na faculdade, eu saia com meus amigos e começava a falar “eu sou o único preto aqui”, e eles me diziam “você que é complexado”, enfim, todos os mecanismos de silenciamento que o racismo através dessa ideologia da democracia racial constrói no cotidiano. Hoje os nossos alunos tem outra ambiência, e tudo isso constitui um currículo, um currículo real o currículo praticado, que é pra usar um conceito que alguns pedagogos trabalham.

4)

Eu venho propondo escrevendo um pouco sobre isso, e esse assunto eu trabalho em alguns outros textos, esse texto aqui eu transformei ele em um projeto de pesquisa “a lei 10.639/03 e o ensino de geografia” e ai a gente se deparou com esse desafio , que ara inserir e desenvolver conteúdos no ensino de Geografia nós temos que produzir conhecimento, nós temos pouco conhecimento, pouco consolidado na Geografia brasileira sobre debates espaciais das relações raciais, nós temos em outros lugares, nos EUA, na Inglaterra...e aqui no Brasil essa discussão é silenciada então a gente se colocou esse desafio de tentar produzir conhecimento sobre isso, tem um livro que eu organizei depois, você pode até baixar na internet, que é o “Questões urbanas e racismo” publicado pela ABPN ( Associação Brasileira de Pesquisadores Negros) ,onde eu tenho um texto de introdução em que eu problematizo isso, a Geografia ela tem uma possibilidade forte na compreensão crítica das relações raciais por que o espaço de um lado ele é produção, como Henri Lefebvre coloca da ideia da produção do espaço, essa

produção se dá dentro de padrões de relações de poder, de maneira que ela grafa o espaço, mas ela também é condicionada pelo espaço, então o que o Milton Santos trabalha no “Por uma Geografia Nova” o espaço ele é reflexo e condicionante das relações sociais, então nós temos grafias espaciais eu chamo de grafagens espaciais do racismo e das relações raciais, as relações raciais grafam o espaço de diferentes maneiras, nós temos grafias espaciais do racismo, nós temos grafagens espaciais da resistência ao racismo de diferentes formas, nós temos toponímias do racismo por exemplo. Eu morei muito tempo no ES em um lugar de onde vem a família da minha mãe, no município de Itapemirim, tem uma comunidade rural, negra, que me falaram que agora está buscando o reconhecimento como quilombola que é a Graúna. Graúna é o nome de um pássaro, um pássaro preto, como lá era uma aglomeração negra, o racismo grafa o nome do espaço com o nome de Graúna. Eu lembro de quando eu era criança e tinha uma discussão, além dos xingamentos tradicionais..”cabelo de Bombril”, não sei o que ... lá tinha esse “negro” da Graúna, você tem uma grafagem espacial da discriminação que se empunha aquela comunidade negra rural, então é a toponímia grafando espacialmente, grafando espacialmente as relações raciais entre aquela comunidade e outras. Nós temos toponímias da resistência, a quantidade de bairros, e da consciência da resistência, a resistência praticada no presente e a consciência histórica praticada no passado, a quantidade de bairros chamados de Palmares, Zumbi....que existem no Brasil inteiro não é à toa, e uma toponimização do espaço...e nomear é um ato de poder, Bourdieu falava isso, nomear é um ato de poder, que ao nomear você define o que é a coisa, define o significado da coisa, define os comportamentos de todo mundo em relação a coisa, até para criança a gente ensina isso, cadeira, você vincula o vocábulo que é o significante ao objeto e vincula isso o conjunto de padrões de comportamento em relação a coisa. Então você não só nomeia a coisa, você controla comportamentos em relação a coisa o ato de nomear e um ato de poder, de definir o que é a coisa, qual é o significado, qual é o papel e o lugar social daquela coisa, então toponímias de resistência, significam muito.

## Anexo IX

### Entrevista 3 Entrevista (Entrevista 3 Realizada em 27/10/2017)

1)

Já, já era coordenadora de graduação e já tinha esse projeto político pedagógico, ele é de 2006 e foi discutido muito antes durante muitos anos ele é de 2006 então ele fez 10 anos e desde aproximadamente 2015, talvez um pouco mais, a gente tem discutido um pouco mais a nova formação curricular da FFP com base nas exigências todas que vieram do ministério para a atualização dos cursos de licenciatura sobretudo com a parte de atividades práticas, com a parte de estágio supervisionado, então tudo isso está sendo visto, mas existe um núcleo de disciplinas teóricas que trabalha conforme as disputas dos professores das áreas específicas, então tem a área da natureza, tem a área socioeconômica da Geografia, economia, demografia, agrária, urbana. Tem a parte do que a gente chama de ferramentas teóricas, História do Pensamento geográfico e Teoria e também parte dessas que dão suporte a parte teórica a parte da Cartografia. Nessa turma aí a parte que trabalha, mais se insere nas discussões da Lei 10.639/03, então a disputa que vai levar a uma reforma curricular que vem desse grupo ela se insere na discussão da parte que a gente chama de Geografia dos recortes que são teóricos da Geografia econômica, Demografia, População e um pouco nas regionais, no que a gente chama de recorte escalares, então a geografia da África ela vai aparecer nos recortes escalares, organização do mundo, e tem lá o nome das disciplinas, e existe um núcleo ampliado de professores que trabalham com isso, o nome de expressão é o Renato, os outros dois nomes são o Denilson, com uma parte importante sobre cultura, ele também já atuou com uma parte importante de geografia regional do mundo. E aí tem professores que não são negros, os professores Jorge Braga que trabalha com essa parte toda de África e o professor Gabriel Siqueira, que foi orientando do Renato há bastante tempo e está fazendo o mestrado dele um pouco nessa área, mas ele atua mais na parte de estágios supervisionados, e aí eu ia te falar que um nome mais indicado que o meu, fosse o nome do Gabriel, por que ele é, como uma pessoa mais especializada nesse aspecto e ele é novo lá na FFP, ele está concluindo o doutorado dele na UFF, aí ele trabalha com essa temática, tanto ele quanto o Renato quanto o Denilson, são os professores que tem uma maior tendência a influenciar o novo currículo nesse aspecto mais talvez que o Jorge Braga, o Jorge Braga é o professor que é o coordenador dessa parte de Geografia Regional do Mundo, são 3 Geografias Regionais do Mundo, uma mais teórica e as outras duas são mais recortes escalares, e o Jorge costuma estar mais a frente dessa discussão, mas Renato e Gabriel, eles atuam muito nesse aspecto, já o Denilson ele é mais da parte da cultura, das manifestações, acho que o Denilson está mais dentro dessa área.

2) (05:59)

Essa é uma discussão sempre presente, então, é uma coisa muito importante que eu vou te falar a FFP ela tem uma característica muito especial, os professores discordam sem se agredirem, então é muito natural que aconteçam coisas como, por exemplo, eu sou da área da Geografia Física, então pra nós da Geografia Física é inegável e absolutamente evidente que a contribuição que as disciplinas tem a dar são indispensáveis, nós não conhecemos tanto assim das outras áreas para saber até que ponto elas são dispensáveis também, mas a gente quer sempre batalhar por nossos espaços, acho que talvez seja eu dentro da área de Geografia

da Natureza a que mais permeia as outras áreas, então eu falo muito com o pessoal de regional, falo muito com o pessoal de ensino, povo todo das práticas de ensino, Teoria e Método de Ensino, Preparação de Método, eu estou muito junto com eles com o pessoal que dá aula pro ensino básico e tal e junta um pouco, pois são professores de escola, ai tem que saber as outras matérias, ai eu interajo um pouco mais. Agora é claro que existem essas disputas, qual que deve ser a importância de uma disciplina por exemplo uma Agrária, Teoria e Método, enfim ou Hidrologia? Então todo mundo disputa bastante, mas la na FFP a gente tem essa característica de respeitar bastante a argumentação dos outros membros do bloco. Há sim, certas questões que são meio irreconciliáveis, já ( 08:07) houve atritos mais contundentes e tal, mas o ambiente geral é muito harmônico. E assim os argumentos a favor da Lei 10639/03 eles são irrefutáveis para todos os professores, não há ninguém ali dentro da FFP que possa criar algum tipo de restrição contra isso, talvez no departamento de história. Há no departamento de história, pelo menos já houve no departamento de história declarações relativas, por exemplo, em relação as cotas, que as cotas criam uma situação de racismo reverso, que as cotas não são necessárias, que as cotas não se justificam a longo prazo, então isso já houve no departamento de história, mas foi extremamente bombardeado, por que a FFP é uma faculdade que se caracteriza pela inclusão, isso a gente identifica nos alunos a gente sente nos professores, imagino que isso, seja o pensamento de qualquer instituição, nenhuma instituição vai dizer diferente disso que eu to te falando, mas la eu percebo pelas práticas sociais da gente, pelo que acontece lá, que lá a gente é uma faculdade que não despreza mesmo a importância desse cuidado com a inclusão adequada dos conteúdos, adequada no sentido de valorizar a diversidade, valorizar a contribuição, valorizar a diferença, valorizar o que foi menosprezado, então assim ,talvez pra falar melhor disso talvez o Gabriel Siqueira. Ele teve colegas que foram cotistas e que viveram durante muito tempo aqui, teve cotista que era tão negro quanto eu, eu já tive colegas cotistas que eram tão negros quanto eu, eu já tive colegas que viraram para mim e disseram “eu sou tão negro quanto você”, e eu responder, “você não é negro, você usou das cotas para entrar pela janelinha não é??!” , então isso existe.

3) (11:38)

Não. Não por que não há uma identidade de alunos negros, há uma identidade de alunos, os alunos são negros são pardos são brancos, mas isso não é...eu acho que não, eu não vou dizer para você são os alunos negros, não. São os alunos. E essa minha opinião de professora que é uma opinião distanciada, por isso a do Gabriel não é, por que o Gabriel era colega de outros alunos que eram negros, que eram cotistas, ou que não eram negros, mas eram cotistas dizendo que eram negros, então ele conhece isso melhor, e tinha muita coisa esquisita. Pouca coisa , mas tinha, então eu não posso dizer para você isso...” ah! a FFP é uma faculdade onde há muitos negros estudando” por que essa é , pelo menos na minha sensação no meu olhar é uma diferença que não dá pra ver, quer dizer, não ´pe que não dá pra ver, ela não é relevante para as relações sociais que se estabelecem ali, eu não vou dizer para você que temos professores que são negros na FFP, por que temos professores na FFP, claro que tem uns que botam mais essa bandeira de “eu sou negro”, mais claramente, eu percebo isso mais no Denilson, um pouco mais até do que no Renato, o Denilson ele tem um pouco mais de...expressar isso um pouco mais. Então eu digo pra ele , que ele pode dizer o quanto ele quiser que ele é negro, que para mim ele parece aqueles diplomatas da caricatura, um inglês

do século XIX, ele é educadíssimo, gentilíssimo, e ele parece um pastor protestante falando, então ele tem aquela coisa, que é tão oposta a caricatura da pessoa que gosta de se dizer como negro, sabe a pessoa que coloca sinais de vestimenta de “eu quero mostrar que eu sou negro” , o Denilson é ao contrario ele não faz nada disso, mas ele tem uma marca no discurso dele que eu acho importante, mais até do que o Renato, até mesmo da Mariza, que é uma pessoa super importante nesse aspecto que luta pela inclusão que milita o tempo todo para que mais pessoas tenham oportunidade, e inclusive milita pela causa negra, pela cultura, mas por que ela percebe que se isso não acontecer pode haver sempre aquele retorno. Me lembro quando a Mariza entrou lá pra faculdade para a primeira gestão de diretoria dela na FFP tinha uma série de quadros cafonas que a antiga diretora tinha colocado e a Mariza tirou um monte de quadros que representavam a arte clássica, que a gente vê no Louvre, e ela tirou tudo aquilo e não colocou arte negra, ela colocou painéis que identificavam a produção científica da FFP, entendeu? Se você não toma cuidado aparece lá um busto da estátua grega, um quadro do Da Vinci, não, isso é arte clássica europeia isso aqui é uma faculdade a gente tem que ter uma produção científica que é o relevante das várias vozes das várias trajetórias de produção científica daqui, não é substituir pelo oposto, é substituir por aquilo que é relevante, então acho que isso é o papel da Mariza, então nesse sentido eu acho isso, que a gente tem pessoas que são negras que tem matrizes afroreligiosas, a gente tem pessoas que são militantes na causa da mulher negra, trabalhador, mas eu não diria que os alunos são os alunos da faculdade são, deve ter um quantitativo sobre isso , mas tem muitos alunos que não são.

#### 4) (17:21)

Essa mudança curricular ela tem andado muito lentamente, por causa de uma série de dificuldades que a gente tem de paralisações, de concursos para professor, ai tem que ver os funcionários, então praticamente no último ano nada se fez sobre a reforma curricular. Ela tende a acontecer, tem um período, mas todos os cursos estão em suspenso por que a gente ainda tem uma dificuldade, muito tempo de greve, incertezas em relação a legislação que oque se pode e o que não pode fazer.

#### 5) (19:21)

A gente não consegue ver tão bem, mas a gente vê situações específicas( em relação a Lei 10.639 na geografia física) dentro do continente africano, como vê no continente americano, ou do continente europeu ou do continente asiático. Então Ásia você pensa em monções, Himalaia, Sibéria..Quando você pensa continente americano, a organização do continente americano pelo relevo é muito falado isso até nas escolas. Quando você fala do continente africano existe a importância dos grandes rios, dos grandes desertos, das grandes jazidas de recursos minerais, das grandes paisagens africanas e o omdo como elas são incorporadas, ou degradadas ou economicamente. Então nós incorporamos isso, mas é muito rápido, muito breve e isso significaria, remeteria, ao ensino da Geografia física por continente, então se isso acontece, acontece nas Geografias Regionais, na Geografia Física você vai ter assim, o Rio Nilo, então se alguém vai falar alguma coisa pode fazer referência aos grandes rios que atravessam os desertos, ou acho que mais a coisa da organização da vegetação, mas isso, por exemplo, em Geomorfologia, os modelos que foram elaborados para o entendimento do semiárido e do

tropical semiúmido, a coisa do King, dos modelos evolutivos geomorfológicos que foram feitos na década de 1950, então assim como o pessoal desenvolveu isso no Sul da África, e como o continente africano é importantíssimo quando a gente estuda placas tectônicas isso entra, mas não há um cuidado de ser o ensino da África, é por que a temática é relevante. Se tiver um dia, por exemplo, vamos aqui ensinar a importância do continente Antártico, o que a gente fala disso, fala lá dos relevos, mas eu não vou tirar um dia para falar disso, ou da Austrália. Isso geralmente acontece por que como o volume de conteúdo tem uma carga muito pesada, essa é uma disciplina que costuma assim..Olha temos todos os relevos agrupados para trabalhar no mundo todo, vamos fazer aqui a divisão em seminário, cada um faz uma exposição das características físicas de um recorte regional e aí isso fica muito a critério dos alunos, então já tive alunos que fizeram recortes geográficos da África, mas curiosamente quando isso vai para a escolha dos alunos é muito mais fácil aparecer América Latina é muito mais frequente aparecer Japão, do que aparecer continente africano, não é tão frequente.

6) (23:52)

Sempre em todas as discussões que eu já estive, o resultado das discussões resulta do empenho e da argumentação dos professores das disciplinas então é bastante evidente para mim que um quadro forte ou um grupo forte, não precisam ser muitos professores, mas uma argumentação consistente, ela vai gerar resultados, é por isso que lá na faculdade a gente tem um quadro que eu acho que é bastante equilibrado, a gente fez a reforma de 2016, mas tem algumas coisas que a gente gostaria de ajustar, tem alguns pontos que a gente gostaria de fazer, mas eu não acho que os argumentos de 2004, 2005 e 2006, eles sejam diferentes de agora, e olha que o quadro de professores triplicou, então a gente tem o triplo de professores que tinha na época e eu acho que essa argumentação foi muito sólida, acho que a gente não tem muito o que mudar, talvez uma coisinha ou outra. Então eu acho que os currículos eles resultam dessa coisa pessoal e dessa disputa política mesmo, política no sentido de argumentação, negociação, ceder um pouco, condicionar uma coisa aqui outra ali. Foi muito demorado o trabalho, mas nós estamos conseguindo, e tem os lapsos, tempos em que nada é feito em função da greve. Mas as discussões tem sido longas e boas e muito consistentes, por isso que eu acho que o resultado lá em 2006 ele não vai gerar um currículo muito diferente agora, alguns cuidados de repente podem aparecer, por exemplo, você falou agora da Lei 10.639/03 ela não mudou com a LDB de Abril, por que a minha disputa é por outra área, as reformas de Abril, então eu lutava muito pelas questões de riscos, riscos ambientais, riscos naturais eu achava que isso tinha que ter uma maior relevância dentro do corpo de uma lei sobre isso, isso caiu em Abril Michel Temer destruiu isso e ele colocou que temas transdisciplinares podem ser abordados. Então eu acho que sequer citou que temas, então eu acho isso uma coisa horrível, então fica muito difícil pra mim agora propor uma matéria, uma disciplina educação ambiental, por que isso saiu da lei, agora a Lei 10.639/03, a educação sobre o continente africano e as matrizes afro brasileiras, isso está preservado acho que essa é uma boa argumentação para fortalecer isso nos próximos arranjos curriculares.

7) (28:09)

Acho. E por isso eu afirmo, pode ser uma negociação longa e pode parecer que não está acontecendo, mas essa negociação longa resulta do fato da gente não aceitar imposições ou golpes internos, votação em dia que alguém não veio, e essas coisas não acontecem, e essas negociações precisam de muito convencimento também. De certa maneira a gente está muito satisfeito com o modelo curricular até agora, tem lá alguma coisinha para acertar e tem que acertar a demanda das horas, que a exigência legal faz, tem que aumentar o número de horas práticas, enfim, tem toda lá um núcleo de exigências importantes pra resolver sobre isso. Existem alguns currículos muito interessantes surgindo, por exemplo a Unicamp, eu acredito que ali eles conseguiram ir até além das exigências legais de mudança, não conheço por dentro, mas tem grandes mudanças. Isso é muito comum a gente olha um pouquinho (outros currículos), mas isso não é decisivo, a gente olha para não ficar descolado demais.

Por exemplo, você falou esse negócio de eletiva, tem alguns cursos que aumentaram bastante a grade de eletivas e no limite da lei mesmo, para dar uma flexibilidade ao curso, mas a gente lá na FFP não tem muita vontade de fazer isso não, por que a gente acha que uma pessoa pra ser professor de geografia não pode negligenciar certas temáticas, por isso nosso currículo é um pouco engessado, não é muito flexível não. Engessado no sentido que ele tem muitas matérias obrigatórias grandes, pesadas, muitas, então talvez isso crie algumas dificuldades, não é engessado na sequência e do ponto de vista do encaminhamento, mas ele tem muita coisa obrigatória e poucas eletivas.

Não. Por que as eletivas elas resultam muito também da trajetória dos cursos, então não adianta você ir numa universidade onde haja muitas eletivas se as eletivas forem simplesmente formas de reprodução e de divulgação das pesquisas dos professores, veja, a gente tem na FFP professores que militam nessa causa da Lei 10.639/03, se isso acontece haverão essas eletivas talvez uma ou duas ou três até, por que eles são militantes dessa causa. Se você tiver uma dúzia de eletivas numa faculdade em que não ache que esse é um tema relevante não haverá chance dessa coisa aparecer, então de novo, a implementação do que esta proposto na lei ela envolve a militância e a argumentação e o convencimento de quem trabalha com isso. A mesma coisa na área de risco ambiental, mesma coisa na educação ambiental, mesma coisa da matriz afro-brasileira e do ensino da África, então a gente tem que ter pessoas nisso, na Unicamp, por então quando a gente tem essa matéria lá na faculdade você vai ver essa eletiva, ou então as matérias em que os professores estão trabalhando essa temática virá, mesmo que se esteja falando de pedologia, é muito importante a gente sempre lembrar que os currículos são produtos sociais, as propostas curriculares elas tem sim uma comparação de grades curriculares que mais ou menos batem, existe ali um consenso, mesmo assim existem propostas que resultam do encaminhamento do que os professores acham, exemplo é diferente lá eles tem uma grande que interage com outros cursos e não vejo isso aqui no Rio de Janeiro. A minha pergunta é, por que isso foi parar na lei? Isso foi parar na lei por que havia uma militância.