

# **O (não) ensino das relações étnicorraciais na Geografia escolar: desafios metodológicos e pedagógicos nas escolas públicas de ensino básico em Itapuranga-GO**

Lorena Francisco de Souza

## **Resumo**

Este projeto visa discutir a questão étnico-racial no processo educativo das escolas de ensino básico a partir da geografia escolar. Desde a implementação da Lei 10.639/03 que obriga o ensino de história da África e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, a Geografia, mais precisamente as reflexões e pesquisas sobre o ensino de geografia, pouco tem tratado sobre os caminhos pelos quais a geografia escolar, em suas especificidades, com conceitos e categorias próprios, pode contribuir com o ensino das relações étnico-raciais em seus conteúdos, seja a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, seja a partir de sua matriz curricular. A pesquisa propõe-se, a priori, analisar a abordagem étnico-racial presente/ausente nos conteúdos programáticos da geografia escolar, bem como o tratamento das relações étnico-raciais e “africanidades” nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas de professores/as do ensino básico em Itapuranga-GO.

Palavras-chave: relações étnicorraciais, geografia escolar, currículo

## **Introdução**

Este trabalho é parte de um projeto em andamento que visa discutir a questão étnico-racial no processo educativo das escolas de ensino básico a partir da geografia escolar. Desde a implementação da Lei 10.639/03 que obriga o ensino de história da África e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, a Geografia na escola pouco tem tratado sobre as relações étnico-raciais, seja na utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, seja a partir de sua matriz curricular.

Diante da ausência do tratamento da questão étnico-racial nos conteúdos de geografia (SANTOS, 2009) que se observa no cotidiano escolar, procuramos questionar a atuação dos profissionais docentes de geografia no tratamento desta temática enquanto obrigatoriedade curricular. A análise sobre a abordagem étnico-racial presente/ausente nos conteúdos programáticos da geografia escolar, bem como o tratamento das relações étnico-raciais e “africanidades” nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas de professores/as de geografia do ensino básico em Itapuranga-GO problematizam a crítica à ausência da discussão sobre racismo na escola.

## **As práticas pedagógicas dos professores de geografia e a abordagem étnicorracial escolar**

Ao construirmos ou resgatararmos um arcabouço teórico para discussões referentes à preocupação em questionar e (re/des)construir as práticas pedagógicas de docentes do ensino básico

diante dos conflitos raciais e dos conteúdos programáticos que abordam a questão negra, africana, quilombola e/ou indígena, pensamos na urgência em partirmos dessas observações:

- Investigar o tratamento das relações étnico-raciais e africanidades nos materiais didáticos de Geografia adotados em escolas públicas de Itapuranga - GO
- Discutir a implementação da Lei 10.639/03 e as possibilidades de inserção da mesma no ensino de geografia;
- Identificar as práticas pedagógicas e caminhos teórico-metodológicos de professores/as de geografia no tratamento dos conteúdos que se remetem à abordagem étnico-racial
- Discutir as representações sociais dos/as alunos/as acerca das relações étnico-raciais e a geografia escolar;
- Dialogar com as produções de professores de geografia no que tange ao ensino das relações raciais no Brasil;
- Analisar os livros didáticos de geografia utilizados nas escolas de ensino básico de Itapuranga-GO, pontuando os aspectos referentes à questão racial e africanidades.

Tais objetivos são referenciais para nossa investigação em andamento no sentido de evidenciar o silenciamento ou a negligência da escola enquanto instituição formadora de pensamentos e ações que podem ser auxiliares no combate às discriminações que envolvem as diferenças, aqui em destaque, étnicorraciais.

Sabemos da importância da *práxis* enquanto elemento na formação da identidade profissional docente no sentido de abordar a teoria na sua relação com a prática para então refletir sobre ela e buscar intervir na realidade para enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem na medida em que o aluno torna-se sujeito construtor de conhecimento. Como salienta Santos (1991), a educação acompanha as mudanças ocorridas na ciência e na sociedade. Os caminhos da educação parecem apontar no sentido de cultivar a heterogeneidade, a flexibilidade e a diferença, princípios estruturantes na sociedade atual.

A diversidade étnico-racial é uma questão que, infelizmente, ainda é um tabu a ser quebrado em sala de aula, inúmeras inseguranças tomam conta do educador. Nesse sentido, muitos colocam a culpa na falta de material, mas há uma gama de materiais sobre o assunto, apesar de muitos aparecerem de forma não-explícita. Ainda há materiais que podem ser adaptados e criados para contribuir para o enriquecimento do assunto na disciplina de geografia.

Nesse sentido, a escola é um espaço que oportuniza os/as alunos/as a conviverem com outras crianças de mesma faixa etária, sendo um ambiente propício para que ocorra o aprendizado. Este, por sua vez, deve contemplar o seu desenvolvimento em todas as dimensões do ser humano. Nesse

universo escolar, a diversidade, a diferença e a desigualdade se fazem presentes também nas questões étnicas, culturais e raciais.

O respeito pela diversidade deve ser trabalhado em todas as áreas do conhecimento, sendo uma das formas de efetivamente incluir a diversidade no currículo acadêmico e escolar. A construção de referenciais positivos sobre a diversidade étnico-racial é a possibilidade para garantir sua inclusão e fundamentação nos currículos de formação de professores de geografia da Universidade Estadual de Goiás.

Em uma análise sobre o racismo no Brasil, Guimarães (1999) considera a política nacionalista voltada para a construção de uma identidade brasileira, a maior responsável pela supressão da identidade de raça, ou seja, a afirmação de que se é brasileiro(a) passa a ser mais importante do que ser negro(a), branco(a) ou indígena. De acordo com o autor, a ideia de uma nação brasileira foi baseada numa certa conformidade cultural em termos de religião, raça, etnicidade e língua, implicando uma noção de homogeneidade. Assim, qualquer elemento que fugisse a este parâmetro correspondia a uma possibilidade de diferenciação na igualdade, o que não se tratava, obviamente, de uma característica positiva nos moldes cunhados pelos defensores da nacionalidade.

Para alavancar a crença numa identidade brasileira, a mestiçagem foi o processo defendido pela *intelligentsia* brasileira e a elite em geral, pois significava a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados (MUNANGA, 1999).

Quando a discriminação e o racismo não se institucionalizam, podem ser percebidos por meio da contradição entre os cidadãos e não-cidadãos que têm seus direitos negados, ignorados e limitados. Para o autor

(...) o racismo se perpetua por meio de restrições fatuais da cidadania, por meio da imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e de educação, por meio de desigualdades sociais que separam brancos de negros, ricos de pobres, nordestinos de sulistas (1999, p. 57).

Essa constatação de que existem privilégios para uma parcela da população também já foi discutida por Santos (1996a) quando se refere à existência de cidadanias mutiladas. Segundo este autor, não existem cidadãos plenos no Brasil, visto que uma parcela da sociedade abastada não procura direitos dignos de um cidadão, mas sim privilégios dos quais a maioria excluída não tem acesso.

Enquanto a classe média não quer ser cidadã, os pobres, as mulheres, negros e negras não o podem ser. Na verdade, eles compõem o quadro das cidadanias mutiladas no trabalho, na remuneração, nas oportunidades de promoção, na localização da moradia, na educação e na saúde.

Para Santos (1996a) existem três referenciais para o entendimento do preconceito, do racismo e da discriminação que seriam a corporalidade, a individualidade e a cidadania. A corporalidade corresponde à representação do meu corpo no lugar e no mundo, pois os indivíduos são vistos pelos seus corpos e julgados a partir deles. Sendo assim, o autor afirma que “quem sabe o preconceito não virá do exame da minha individualidade, nem da consideração da minha cidadania, mas da percepção da minha corporalidade” (1996a, p. 135).

O corpo é um elemento central da representação social da raça e do gênero que, geralmente, produz uma percepção estereotipada e calcada numa cisão entre superioridade e inferioridade. Segundo Ratts (2004a), a corporeidade assume importância nas marcas espaciais, além das formas arquitetônicas e paisagísticas. O ser humano molda o espaço, imprime sua marca nele e sofre suas influências. O corpo negro no Brasil colonial foi altamente explorado e dominado, o que configurou uma representação negativa presente nos dias de hoje ligada a uma noção de inferioridade, subalternização e promiscuidade. Até mesmo a referência aos espaços públicos como a rua esteve relacionada à corporeidade negra, à malandragem e à marginalidade e continuou mantendo uma analogia entre a desordem e a presença negra nos espaços públicos.

A individualidade, como parte desta leitura corpórea, constitui-se na subjetividade do ser, na força do indivíduo enquanto componente de uma sociedade e representa “uma conquista demorada e sofrida, formada de heranças e aquisições culturais, de atitudes aprendidas e inventadas e de formas de agir e de reagir, uma construção que é social, emocional e intelectual” (SANTOS, 2002, p.160). O último ponto central para a discussão sobre racismos e discriminações é a questão da cidadania num momento em que o cidadão se torna consumidor mais-que-perfeito (SANTOS, 1998), absorvendo modismos e concepções cunhadas por uma classe dominante que insiste e consegue perpetuar o seu poder. Assim Santos (2002) retrata uma cidadania mutilada em que o caso dos negros/as é constrangedor, pois se tornaram vítimas de convicções cristalizadas da herança escravocrata capaz de manter estereótipos que sustentam a desigualdade racial nas relações sociais.

Do ponto de vista da formação, seja de professores e alunos/as, a herança eurocêntrica presente na educação formal custa caro a determinados grupos sociais considerados, como consequência de um processo histórico, minorias que não possuem importância na constituição social. Esta assertiva compreende que há diferentes graus de humanidade em que alguns têm acesso a direitos, no que tange ao mínimo necessário à vida, bem-estar e oportunidades, além de

influenciar em demasia a padronização de uma estética, de uma visão de mundo e uma estrutura de pensamento.

As instituições de ensino, religiosas, sociais e, com mais ênfase, os meios de comunicação propagam o racismo junto aos/às educandos/as e aos/às educadores/as. A transmissão de valores, conhecimentos e ideologias podem tornar-se substanciais na formação de opiniões e representações sociais. Se a sociedade é dividida em classes, gêneros e raças, a escola reflete essa estrutura e, como não é neutra, ensina de acordo com os interesses de um grupo dominante que exerce o controle e o poder sobre os demais grupos dominados. É desse modo que o sistema educacional pode reforçar o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do embranquecimento.

Através do livro didático e do currículo, a escola tem reproduzido a visão distorcida e cristalizada sobre papéis sociais e estereótipos acerca da população negra e do continente africano. Trata-se de uma violência simbólica imposta por meio de relações de poder em que um grupo dominante, branco, apresenta-se como exemplo a ser seguido e reconhecido como positivo. Como nos apresenta Nascimento (2008)

(...) as referências à África sofreram um processo de negação e esmagamento que interrompeu seu desenvolvimento, obrigando os africanos a empenhar-se para recuperar seus valores de origem a fim de reconstruir as bases de seu centro, o que não acontece com a civilização ocidental europeia (2008, p.52).

O continente africano, enquanto conteúdo programático, é alvo de afirmações sobre suas populações entendidas, muitas vezes, como culpadas pelas condições de “subdesenvolvimento” e marginalização na medida em que são entendidas como inimigas, etnias que, historicamente, escravizam, massacram e disseminam o ódio e a desorganização. Além deste aspecto, o fato de entender todo um continente heterogêneo a partir da partilha colonialista no século XIX, de predominar uma imagem de uma África selvagem, rural e pobre confirma que os livros didáticos de Geografia e História são instrumentos de propagação das visões cristalizadas, de geografias imaginativas e desconhecimento da história do continente anterior à invasão colonialista. No fragmento a seguir, podemos visualizar a predominância da referência à pobreza e falta de investimento no continente, com exceção da África do Sul:

Nesse continente, localizam-se os países que apresentam os piores indicadores de desenvolvimento humano. Os investimentos feitos em educação são muito baixos, e em pesquisa e desenvolvimento, quase nulos. Há milhões de pessoas analfabetas, portanto, despreparadas para fazer parte da sociedade do conhecimento em gestação. A pouca mão-de-obra qualificada que conseguem formar acaba imigrando para trabalhar nos países desenvolvidos (SENE e MOREIRA, 2004).

Curioso notar que essa informação não é seguida de qualquer explicação acerca das causas dos péssimos indicadores, da falta de qualificação e acesso à educação e saúde como consequências históricas da exploração colonialista e negociações políticas e econômicas.

Ainda no início da década de 1990, Ladouceur (1992), já se referindo às diferentes representações existentes nos livros didáticos de geografia da década, afirma que as mulheres negras, por exemplo, são retratadas sob o referencial folclórico (como é o caso das baianas) ou sob o papel de mãe (em civilizações autóctones), enquanto as mulheres brancas são mostradas como obreiras nas indústrias têxteis, nos setores executivo e outros trabalhos de alta remuneração. Vê-se que há “um discurso que valoriza os homens e as mulheres no trabalho, certamente brancos, participando e contribuindo com o processo econômico capitalista de ‘modernização’” (LADOUCEUR, 1992, p. 421).

A visão estereotipada sobre homens e mulheres negros(as) do Brasil e de outros países, do continente africano de uma maneira geral, ainda é bastante veiculada nos livros didáticos de Geografia e História. No entanto, é possível reconhecer um certo avanço nas representações sociais presentes em livros didáticos destas disciplinas no século XXI, pois a diversidade étnico-racial tem sido uma das temáticas de destaque como desafio para pesquisadores(as) e professores(as) das áreas de licenciatura e do ensino básico.

A perspectiva multicultural e a diversidade na escola têm ocupado as pautas dos parâmetros curriculares nacionais e se apresenta como uma discussão atual, para muitos, no campo educacional, o que não é verdadeiro, pois o movimento negro e pesquisadores(as) das relações raciais na educação estão atentos(as) a essa problemática há tempos. O que acontece, nos dias atuais, é o reconhecimento dessa problemática vivida na escola e dos prejuízos que a não inclusão da diversidade étnico-racial pode trazer ao ambiente escolar.

Os currículos escolares ainda resistem em trabalhar aspectos sociais, políticos, econômicos, religiosos e culturais de outros povos e, assim, escondem e distorcem o passado histórico e cultural de civilizações distintas da europeia-ocidental. Não somente o tratamento referente ao continente africano, mas à construção do ser negro remete à inferiorização do(a) negro/a, sendo um elemento propulsor da baixa auto-estima de crianças e adolescentes na escola, pois ser branco/a, em nossa sociedade, representa ser bom, bonito e superior e ser negro/a representa o oposto a estes adjetivos.

O cotidiano escolar expressa essa inferiorização do ser negro/a ora de forma sutil ora explícita, o que faz com que alunos/as negros/as procurem alcançar o ideal de branqueamento tão estimulado e aprovado socialmente. Como afirmam Ratts et al (2007), os/as negros/as vivenciam o racismo a partir das relações interpessoais no ambiente escolar por meio de piadas, apelidos,

brincadeiras ofensivas ao “ser negro”, o que acarreta impactos negativos aos/às negros/as, como vergonha, auto-rejeição, tristeza e apatia.

A escola, com suas práticas ditas pedagógicas, com os materiais utilizados para auxiliar o ensino-aprendizagem de seus/suas alunos/as, influencia, de forma parcial, em demasia o decorrer das situações cotidianas travadas em seu cerne. Vê-se que materiais didático-pedagógicos apresentam pessoas brancas como referência positiva e, quando aparecem negros/as, ilustram o escravismo ou situações de desprestígio social. Assim, estes materiais ajudam a construir um imaginário de que somente o indivíduo branco é uma referência positiva (CAVALLEIRO, 1999). O currículo não aborda diversas perspectivas socioculturais que representam a sociedade, a começar pela comunidade escolar (RATTS, 2007).

A escola não se isenta de dar uma contribuição negativa à condição dos(as) estudantes negros(as), que guardam, em sua maioria, materiais didáticos em que os(as) brancos(as) são referência de progresso e beleza, reproduzem o linguajar pejorativo – “a coisa tá preta”, “humor negro” – presente em piadas e expressões corriqueiras, trata de forma diferenciada e desigual alunos(as) negros(as) e brancos(as). A preferência por um(a) estudante em detrimento de outro(a), muitas vezes, se dá de forma inconsciente, pois profissionais da educação também guardam em suas ações suas visões de mundo, contudo, dar maior atenção a estudantes brancos(as) marca profundamente a auto-estima dos(as) estudantes negros(as).

O racismo na escola foi bastante observado por Cavalleiro (1999) em que dá uma devida atenção à maneira de tratamento do/a professor/a em relação a seus/suas alunos/as brancos/as e negros/as. A partir de suas observações, a autora afirma que a distribuição desigual de afeto, por exemplo, do/a professor/a contribui de forma significativa na auto-aceitabilidade, respeito e participação do/a aluno/a em sala de aula e fora dela. Isso quer dizer que um tratamento diferenciado direcionado aos/às) alunos/as brancos/as como maior atenção, incentivo, agrado, estímulos e carinho influencia na ideia de sua superioridade.

De acordo com Gomes (1995), as relações raciais estão nas escolas, mas há o medo e a recusa em discuti-las, seja por considerá-las irrelevantes, seja por medo de enfrentar a diversidade. O debate multicultural coloca-nos diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que resistiram e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, porém numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão (CANDAU, 2002).

A omissão da cultura negra nos livros didáticos e nos currículos escolares trouxe mais um desafio ao movimento negro em discutir uma formação de professores/as e estudantes anti-racista e produzir materiais didáticos e paradidáticos que promovam o debate sobre a discriminação, o preconceito e o racismo. De acordo com Silva (2001) esse esforço teórico e prático alavancado pelo

movimento negro corresponde a uma forma de fazer com que professoras/es “compreendam a particularidade da condição social dos/as alunos/as e assim dê um passo para promover a igualdade”.

Nos currículos oficiais é possível ver que a escola está sendo tratada como um espaço apto a promover a igualdade racial, combater a discriminação e o racismo, já que traz em seu cerne pessoas de diferentes origens raciais, sociais e culturais. Embora saibamos que ela (a escola) é um instrumento ideológico do Estado, a prática de seus integrantes pode torná-la um instrumento que promova a transformação da sociedade.

Mais do que ajudar crianças e adolescentes negras/os a suportarem o racismo, a escola deve tratá-lo como um problema de todos/as, pois a discriminação racial não envolve somente a criança e adolescente negros, o problema com a identidade e auto-estima atinge a todos/as. Se sentir superior por ser branco/a também corresponde a um equívoco diante de sua identidade e deve ser revista.

É diante desta invisibilidade que, atualmente, podemos acreditar e presenciar avanços na forma de representar o/a negro/a e o continente africano por meio das reivindicações da sociedade negra organizada na tentativa de reconstruir as bases de valorização da cultura negra. Nessa medida é que a Lei 10.639/03 acrescenta a necessidade de transformação da educação formal no tratamento de temáticas que valorizem a importância do segmento negro na formação social brasileira e mundial. Assim, com a implementação adequada da lei é que há a oportunidade de romper com uma visão hegemônica de mundo presente no espaço escolar e nos livros didáticos.

Embora a lei se refira, de antemão, ao tratamento de conteúdos relacionados às disciplinas de História, Artes e Português, a Geografia, enquanto disciplina escolar, tem um papel crucial no tratamento das temáticas referentes às africanidades, a população negra e o continente africano, na medida em que propicia ao/à professor/a condições de rever práticas e posturas, conceitos e paradigmas na construção de uma educação antirracista que preze a diversidade e a igualdade racial. A Geografia, como expressa Santos (2009), contribui para a formação humana, “constituindo referências para inserção do indivíduo no mundo, em seus espaços de socialização” (2009, p. 15).

Os/as professores/as de geografia têm um dever ainda maior na luta anti-racista, pois em sua formação se deparam com a realidade social em escala global e local, com as expressões, a subjetividade e cultura da sociedade, jogos de poder e o exercício da chamada cidadania que exclui uma grande parcela da população. De acordo com Silva (2005),

os estudos dos espaços físicos e dos espaços humanos que a partir dele vão-se construindo requerem que se tenha como referência trabalhos de Milton Santos, entre outros, o Espaço do Cidadão (1990) e A natureza do Espaço (1996), pois este autor estuda a Geografia do ponto de vista dos

empobrecidos e marginalizados e, no caso de Brasil, a maioria dos descendentes de africanos se encontram entre eles (2005, p. 164).

O ensino de Geografia não pode se restringir à exposição do professor, à leitura do livro didático como presenciamos comumente, incentivando o aluno a apenas memorizar descrições isentas de criticidade e de ligação com seu mundo vivido. Para Furlan (2002) o trabalho do/a professor/a de Geografia envolve a iniciativa de instigar seus alunos a pensarem, a explicarem o mundo em que vivem contextualizado no tempo.

Os conteúdos da Geografia trabalhados em sala de aula, além de relacionar a natureza e as relações sociais, devem focar os temas transversais como consumo, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, dentre outros. Para conseguir abordar todos os temas previstos e articulá-los entre si, o/a professor/a precisa contar com o auxílio de materiais didáticos que poderão criar situações em que os alunos progridam na aprendizagem sobre o mundo e sua vida. A presença de recursos didáticos alternativos (SILVA, 2001) podem auxiliar o/a professor/a no planejamento de atividades em que os/as alunos/as sintam vontade de dar opiniões, informar, debater com os demais colegas e, principalmente, terem a iniciativa de envolver os pais e outros membros da comunidade em geral no ambiente escolar.

### **Possibilidades para a construção de uma geografia escolar na/com diversidade**

A Geografia, para Anjos (2005), é a área do conhecimento comprometida em tornar o mundo e suas dinâmicas compreensíveis aos/às estudantes, dar explicações para as mudanças territoriais e apontar soluções e reflexões para uma organização espacial. Ela é, portanto, “uma disciplina fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial” (2005, p.176-177).

O desafio para professores e professoras de Geografia é romper com os currículos impostos, pois eles devem ser dinâmicos e se adaptarem às mudanças no cerne da sociedade e, principalmente, não fechar os olhos para a realidade racial de nosso país. Mas sabemos que essa conscientização do/a professor/a não é somente uma construção individual, talvez a mais importante, mas sim, de uma preocupação com sua formação continuada que deve acontecer de forma coletiva. Desse modo, importante questionar como professores de geografia das escolas de ensino básico em Itapuranga trabalham as questões étnico-raciais em suas práticas pedagógicas e cotidianas, estabelecendo (ou não) um currículo oculto que fortalece a finalidade do processo de

ensino-aprendizagem, como articulam temas transversais como este no cerne das matrizes curriculares engessada, priorizando o cotidiano do/as aluno/as e seus conhecimentos prévios.

Como salientava Lacoste (1985), o/a bom/boa professor/a deve ser um intelectual no sentido verdadeiro da palavra: alguém que não tem medo de criar, de ousar, de aprender ensinando. No ambiente escolar, os/as docentes correspondem a sujeitos importantes no processo de ensino-aprendizagem e têm muito a contribuir na formação da visão dos/as estudantes e do corpo gestor da escola no que concerne ao conhecimento e reconhecimento da importância da cultura negra na formação do país e na valorização da mesma, podendo assim, repensar essa educação que visa a exclusão e a desvalorização da matriz racial negra e africana em nossa história.

A discussão sobre a questão racial na escola foi citada nos PCNs, criados para tratar da pluralidade cultural e incorporá-la no currículo escolar. É uma forma de dizer que a escola é um espaço apto a promover a igualdade racial, combater a discriminação e o racismo, já que traz em seu cerne pessoas de diferentes origens raciais, sociais e culturais. Embora saibamos que ela é um instrumento ideológico do Estado, a prática de seus integrantes pode torná-la um instrumento que promova a transformação da sociedade. De acordo com I. Santos, a escola pode “promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente. Conhecendo o outro, questiono o meu modo de ser, coloco em discussão os meus valores, dialogo” (2001, p. 106).

Como referência Souza (2007), as(os) professoras(es), inseridas(os) num processo de formação inicial, carregam valores, conhecimentos, competências sobre seu universo profissional e social, não raro, carregados de preconceitos e estereótipos. Assim, é indispensável que os centros de formação de professoras(es) considerem esses valores e possam desmistificá-los, desconstruí-los juntamente com os estudantes.

Como salientam Gomes e Silva (2001), trata-se de um processo complexo que ultrapassa a questão curricular, pois incorpora a subjetividade de diversos atores/atrizes sociais no âmbito escolar. As autoras ainda ressaltam que questões voltadas à construção de identidades, valores, ética, religião, relações de gênero e raça têm sido relevantes na discussão sobre a formação de professoras(es) e as produções de eventos voltados à didática e o ensino tem, cada vez mais, reconhecido a importância de tais temáticas no fazer educativo.

Assim, o desafio da didática e da formação das(os) professoras(es) referente à diversidade é “pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não-escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos ‘diferentes’” (GOMES e SILVA, 2001, p. 19).

## Referências

ANJOS, Rafael Sanzio A. dos. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp.155-172.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de vygotsky ao ensino de geografia, **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.- (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: LIMA, Ivan C. et al. (orgs.). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros-NEN, 1999. (Série Pensamento Negros em Educação, n. 06)

FURLAN, Sueli Ângelo. **A Geografia na sala de aula**: a importância dos materiais didáticos. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 23 de junho de 2004.

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasil. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

GOMES, Nilma L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1999.

INSTITUTO DA MULHER NEGRA - GÉLÉDÉS. **Diversidade étnico-racial**: consciencia negra na sala de aula. Disponível em: [www.geledes.org.br](http://www.geledes.org.br), acessado em setembro de 2011.

LACOSTE, Y. Trechos selecionados de **La enseñanza de la geografía**. Curso proferido dias 22 e 23 de março de 1985 na Universidade de Salamanca, Espanha, editado em 1986 pelo grupo CRONOS.

LADOUCEUR, Micheline. Índios e negros na geografia brasileira. **Boletim de Geografia Teórica**, Rio Claro – SP, vol.22 (43-44), p.417-423, 1992.

MUNANGA, Kabengele. Racismo, mestiçagem versus identidade negra. In: \_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999. pp.110-128.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

RATTS, Alecsandro J. P. A linha do corpo negro desenhando o espaço. **Revista Toques de Angola** – Instituto Nzinga, Brasília, n.01, nov.2004. pp. 26-27.

SENE, Eustáquio de.; MOREIRA, João C. **Trilhas da Geografia**: espaço geográfico mundial e globalização. São Paulo: Scipione, 2004 (8ª série – Ensino Fundamental)

RATTS, Alex 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, 2007, p.45-59.

SANTOS, Boaventura S. Geografia escolar – (re)pensar e (re)agir. **Finisterra**, 52, Lisboa, 1991, pp.429-443.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Rediscutindo o ensino de geografia**: temas da Lei 10.639. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SANTOS, Hélio. Entrevista: Negro não é problema, é solução. **Caros amigos**, São Paulo, ano 6, n. 69, dezembro de 2002.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. pp. 97-113.

SANTOS, Milton. Do cidadão imperfeito ao consumidor mais-que-perfeito. In: \_\_\_\_\_. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1998, pp. 33-42.

\_\_\_\_\_. As cidadanias mutiladas. In: GERNER, Júlio (org.). **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996, pp. 133-144.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. pp.83-96.

SILVA, Petronilha B. G. e. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**. In: Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp.155-172.

SOUZA, Lorena F. de. **Corpos negros femininos em movimento**: trajetórias socioespaciais de professoras negras em escolas públicas. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos Sócio-Ambientais. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, 2007.