

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)
CAMPUS CORA CORALINA
PPGEO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Sebastião Adilson Dionizio Brandão

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: TRANSFORMAÇÕES NA MATRIZ
CURRICULAR E NA PRÁTICA DOCENTE**

Goiás (GO)
2025

SEBASTIÃO ADILSON DIONIZIO BRANDÃO

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: TRANSFORMAÇÕES NA MATRIZ
CURRICULAR E NA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Cora Coralina.

Orientador: Profa. Dra. Ana Carolina de Oliveira Marques.

Goiás (GO)
2025



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data¹. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

Dados do autor (a)

Nome completo: **SEBASTIÃO ADILSON DIONIZIO BRANDÃO**

Email: **adilsonbrandaojuridico@gmail.com**

Dados do trabalho

Título: **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: TRANSFORMAÇÕES NA MATRIZ CURRICULAR E NA PRÁTICA DOCENTE**

Tipo:

☐ Tese ☒ Dissertação

Curso/Programa: Geografia/PPGEO-UEG

Concorda com a liberação documento:

☒ SIM ☐ NÃO

¹Período de embargo é de até um ano a partir da data de defesa.

Goiânia 18, de agosto de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br SEBASTIAO ADILSON DIONIZIO BRANDAO
Data: 18/08/2025 19:17:55-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura autor(a)

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA CAROLINA DE OLIVEIRA MARQUES
Data: 19/08/2025 10:39:17-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do orientador(a)

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

B817e	Brandão, Sebastião Adilson Dionizio. Educação antirracista na Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás : transformações na matriz curricular e na prática docente [manuscrito] / Sebastião Adilson Dionizio Brandão. – Goiás, GO, 2025. 89 f. ; il. Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina de Oliveira Marques. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2025. 1. Geografia crítica. 1.1. Educação geográfica. 1.1.1. Geografia antirracista. 1.2. Pedagogia. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina. CDU: 910.1:37(817.1)
-------	---

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

FOLHA DE JULGAMENTO

Título: Educação antirracista na licenciatura em geografia da Universidade Estadual de Goiás: transformações na matriz curricular e na prática docente

Mestrando: Sebastião Adilson Dionizio Brandão
Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO-UEG)

Data da defesa: 30 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Ana Carolina de Oliveira Marques Presidente da Banca / Orientadora
(PPGEO-UEG)

Prof. Dr. Ricardo Junior De Assis Fernandes Gonçalves
Convidado Interno (PPGEO-UEG)

Prof. Dr. Adão Francisco De Oliveira
Convidado Externo (UFT)

Goiás (GO)
2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Coordenação de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
UEG CÂMPUS CORA CORALINA
Av. Dr. Deusedth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000
Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

ATA DE EXAME DE DEFESA 11/2025

Aos trinta dias do mês de maio de dois mil e vinte e cinco às dezoito horas, realizou-se o Exame de Defesa de dissertação do(a) mestrando(a) **Sebastião Adilson Dionizio Brandão**, intitulada: **“EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: TRANSFORMAÇÕES NA MATRIZ CURRICULAR E NA PRÁTICA DOCENTE”**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Ana Carolina de Oliveira Marques (Presidente - PPGeo/UEG), Adão Francisco de Oliveira (UFT) e Ricardo Junior de Assis Fernandes Gonçalves (PPGeo/UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo mestrando e seu(sua) orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, Prof.(a) Dr.(a) Ana Carolina de Oliveira Marques proclamou que a dissertação encontra-se aprovada () ou não aprovada () ou aprovada com ressalva () e com as seguintes exigências (se houver):

Cumpridas as formalidades de pauta, às ____ horas a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, 30/06/2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA CAROLINA DE OLIVEIRA MARQUES
Data: 01/07/2025 19:03:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Dr.(a) Ana Carolina de Oliveira Marques (Presidente)

Documento assinado digitalmente
gov.br ADÃO FRANCISCO DE OLIVEIRA
Data: 24/08/2025 11:34:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Adão Francisco de Oliveira (UFT)

Documento assinado digitalmente
gov.br RICARDO JUNIOR DE ASSIS FERNANDES GONÇALVES
Data: 02/07/2025 09:39:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Dr.(a) Ricardo Junior de Assis Fernandes Gonçalves (PPGeo/UEG)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a Deus Pai, criador do universo, que se fez humano e habitou entre nós. Me presenteou com a presença de Millena e Mateus Brandão (esposa e filho, tesouro mais valioso que ouro e pedras preciosas); a Maria Izabel Dionizio Brandão (in memorium), justiça, honradez, fé e amor em forma de mãe.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Profa. Dra. Ana Carolina Oliveira Marques, pela perseverança, ensinamento, disposição, suporte e paciência durante essa longa caminhada. Agradeço pela companhia e contribuição no desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Thiago Sebastião, com todo carinho, acolheu-me incentivando-me a ir adiante.

A todas as professoras e professores que fizeram parte deste mestrado, pelo ensinamento, conhecimento e respeito nas relações com seus alunos.

Aos amigos da turma de mestrado, pela troca de experiências.

Ao grupo Dona Alzira pelo exemplo, disposição, pelos momentos de aprendizado e por tornarem essa etapa mais inteligente, dinâmica, alegre e feliz.

Aos meus familiares e amigos, que direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse concluir essa etapa importante. Gratidão!

Ao PPGEIO da Universidade Estadual de Goiás, que permitiu o meu desenvolvimento científico, bem como o meu crescimento pessoal e profissional.

EPÍGRAFE

Força do Ilê

Que brilho é esse, negro me diz se é o da paz
Me diz se é do amor, me diz que eu quero
saber
Esse brilho negro é o brilho da paz
É o brilho do amor, é a força do ilê ayê
Tira, tira, tira, tira, tira o negro da senzala
Tira, tira, tira, tira, tira o negro da senzala
E da liberdade, liberdade do ilê
Do ilê ayê ha, ha
Do ilê ayê ha, ha
Do ilê ayê ha, ha
Do Ilê Ayê!

* Composição de Paulinho Laranjeira em homenagem ao primeiro bloco carnavalesco negro da Bahia: Ilê Ayê

RESUMO

O apagamento da história, dos saberes e fazeres negros do Brasil é uma forma de manter as pessoas pretas e pardas subalternizadas em suas relações e territorialidades, alcançando escolhas pedagógicas e formulações curriculares. Em que pese, nos últimos anos, inclusive por previsão da Lei 10.639/2003, a história e cultura afro-brasileira tenha passado a integrar as diretrizes e bases da educação, as nuances sobre as práticas pedagógicas que envolvem a educação antirracista ainda são recentes e estão em constante (des)construção. Especificamente, buscou-se: Delimitar um conjunto de autores e obras de geógrafos clássicos, contemporâneos e educadores que se destacam no estudo e teorização da questão racial; avaliar os efeitos da presença ou ausência desses autores, temas e obras na matriz curricular dos cursos de geografia; apresentar contribuições para a educação geográfica antirracista. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de construir práticas e conteúdos que valorizem saberes afro-brasileiros e contribuam para a formação de professores críticos, alinhados aos compromissos constitucionais e aos direitos humanos. Problema de pesquisa: Como a formação de professores em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) tem incorporado, nos currículos (matrizes de 2015 e 2020), a pauta antirracista? Objetivo Geral: Analisar de que forma os currículos da licenciatura em Geografia da UEG, incorporam a educação antirracista. Objetivos Específicos: 1. Compreender os fundamentos históricos e as bases legais do combate ao racismo no Brasil; 2. Identificar em que medida as matrizes curriculares (2015 e 2020) contemplam conteúdos étnico-raciais; 3. Avaliar práticas docentes e propostas pedagógicas antirracistas por meio de discussões, leituras e entrevista; 4. Propor recomendações para aprimorar a incorporação transversal da pauta antirracista. A pesquisa utiliza abordagem qualitativa, combinando: Levantamento bibliográfico em autores de Geografia crítica, estudos étnico-raciais e legislação; Análise documental das ementas e projetos pedagógicos das matrizes curriculares de Geografia (2015 e 2020); Entrevista semiestruturada com a professora Dra. Lorena Francisco de Souza, para coleta de percepções e práticas pedagógicas; Participação em eventos e espaços de diálogo e construção da educação antirracista, como: “Pretagogia na Formação da Identidade Negra” (Grupo Anime, UFJF); “Educação Antirracista” com a profa. Bárbara Carine Soares Carneiro (UFBA); Estudos promovidos pelo Grupo Dona Alzira; apresentações musicais trazendo a cultura negra, em eventos acadêmicos e culturais, entre outros. A Dissertação foi estruturada da seguinte forma: Capítulo 1: Racismo/ Escravização/Ideologização; Capítulo 2: O Curso de Geografia da Universidade Estadual em Discussão: Uma Proposta de Educação Antirracista? Capítulo 3: Pensando a Prática Docente e as Abordagens Educacionais Antirracistas; 4: Considerações sobre a Entrevista com a Professora Dra. Lorena Francisco de Souza; 5: Considerações Finais; Referências e Anexos.

Palavras chave: Geografia antirracista; Geografia crítica; Pretagogia.

ABSTRACT

The erasure of Black history, knowledge, and practices in Brazil is a way of keeping Black and brown people subordinated in their relationships and territorialities, affecting pedagogical choices and curricular formulations. Although, in recent years, including through the provision of Law 10.639/2003, Afro-Brazilian history and culture have become part of the guidelines and foundations of education, the nuances of pedagogical practices involving anti-racist education are still recent and constantly being (de)constructed. Specifically, the aim was to: Delimit a set of authors and works by classical and contemporary geographers and educators who stand out in the study and theorizing of the racial issue; evaluate the effects of the presence or absence of these authors, themes, and works in the curricula of geography courses; and present contributions to anti-racist geographic education. This research is justified by the need to develop practices and content that value Afro-Brazilian knowledge and contribute to the training of critical teachers, aligned with constitutional commitments and human rights. Research Problem: How has Geography teacher training at the State University of Goiás (UEG) incorporated the anti-racist agenda into its curricula (2015 and 2020 curricular matrices)? General Objective: To analyze how the UEG Geography undergraduate curriculum incorporates anti-racist education. Specific Objectives: 1. To understand the historical foundations and legal bases for combating racism in Brazil; 2. To identify the extent to which the curricular matrices (2015 and 2020) include ethnic-racial content; 3. To evaluate anti-racist teaching practices and pedagogical proposals through discussions, readings, and interviews; 4. To propose recommendations to improve the cross-curricular incorporation of the anti-racist agenda. The research uses a qualitative approach, combining: a bibliographic survey of authors on critical geography, ethnic-racial studies, and legislation; a documentary analysis of the syllabi and pedagogical projects of the geography curricula (2015 and 2020); a semi-structured interview with Professor Dr. Lorena Francisco de Souza, to gather perceptions and pedagogical practices; participation in events and spaces for dialogue and construction of anti-racist education, such as: "Pretagogy in the Formation of Black Identity" (Grupo Anime, UFJF); "Anti-Racist Education" with Professor Bárbara Carine Soares Carneiro (UFBA); studies promoted by Grupo Dona Alzira; musical performances showcasing Black culture at academic and cultural events, among others. The dissertation was structured as follows: Chapter 1: Racism/Enslavement/Ideologization; Chapter 2: The Geography Course at the State University under Discussion: A Proposal for Anti-Racist Education? Chapter 3: Thinking about Teaching Practice and Anti-Racist Educational Approaches; 4: Considerations on the Interview with Professor Dr. Lorena Francisco de Souza; 5: Final Considerations; References and Annexes.

Keywords: Antiracist geography; Critical geography; Pretagogy.

LISTA DE SIGLAS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UFBA– Universidade Federal da Bahia

UFG - Universidade Federal de Goiás

PPGEO – Programa de Pós-graduação em Geografia

SP – São Paulo

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

ESEFEGO - Escola Superior de Educação Física De Goiás

ESEFFEGO - Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia De Goiás

FACEA - Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis

UCG – Universidade Católica de Goiás

LISTA DE FIGURAS/FOTOS/GRÁFICOS/MAPAS

Foto 1 - Sem campanhas educativas, população usa os rios como esgotos.....	14
Foto 2 - Rio das Pedras, na Boca do Rio, tomado por ocupações irregulares.....	14
Gráfico 3 - Taxas de pobreza e extrema pobreza por cor/raça (IBGE, 2022).....	34
Gráfico 4 - Gráfico 4: Distribuição Racial na Força de Trabalho – Ativos e Desocupados	37
Foto 5 – Fachada da Universidade Estadual De Goiás - Campus Cora Coralina.....	43
Mapa 6 - MAPA - Unidades da Universidade Estadual de Goiás.....	49
Figura 7 - Gráfico 7 – Estudantes beneficiados pela política de cotas na UEG, por grupo étnico e social.....	53
Gráfico 8 – Número de alunos pretos e pardos em universidades federais mais que triplica em 13 anos (Folha de S.Paulo, 2024).....	61
Gráfico 09 – Número de professores por raça e gênero em Instituições de Ensino Superior (INEP, 2022).....	62

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO – O MEU RIO É LINDO.....	12
INTRODUÇÃO – O MEU RIO CONTINUA LINDO E CORRENTE.....	15
CAPÍTULO 1 - RACISMO / ESCRAVIZAÇÃO / IDEOLOGIZAÇÃO	
1.1 RACISMO, SEQUESTRO E ESCRAVIDÃO NO BRASIL	23
1.2 IDEOLOGIZAÇÃO DO RACISMO	27
1.3 GARANTIAS LEGAIS	32
1.4 POR UMA GEOGRAFIA CRÍTICA E ANTIRRACISTA	33
CAPÍTULO 2 – O CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL EM DISCUSSÃO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA?	
2.1 HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)	42
2.2 SOBRE A UEG E SUA MISSÃO	46
2.3 MAPA UEG: ONDE ESTAMOS	49
2.4 ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UEG	51
CAPÍTULO 3 – PENSANDO A PRÁTICA DOCENTE E AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS.....	58
3.1 TEORIA E PRÁTICA - GEOGRAFIA ANTIRRACISTA	64
4 CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DOUTORA LORENA FRANCISCO DE SOUZA	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE – ENTREVISTA COM A PROFESSORA LORENA FRANCISCO.....	84

APRESENTAÇÃO – O MEU RIO ERA LINDO

Hoje acordei pensando no passado. Dizem que, quando olhamos para o passado, é porque pessoas e momentos que ficaram, nos fazem falta.

Os conceitos de presente, passado e futuro são questionáveis e muito interessantes!

“O instante que acordei era o presente, agora já é passado que vai se distanciando a cada presente que se torna”. Ouvi na rua de um desconhecido e achei muito legal!

Acordei pensando na minha infância, casa pequena, um poço na frente do terreno, família simples (pai, mãe e dois filhos), um cachorro doente, “o Black” (doador pelo vizinho). A família cresceu! Tínhamos uma prima-irmã e uma tia materna (irmã mais velha) e seu esposo. Morávamos perto e eu não sabia. Fui entender isso mais tarde.

Nossa tranquilidade era quebrada quando os trens passavam na rua ao lado, durante o dia, ou conversas altas, gargalhadas, gritos e tiros (durante a noite). Ficava muito assustado, pois já sabia que as balas matam pessoas e estava descobrindo que as armas eram utilizadas para impor ideias e posições. Não sei ao certo quantos anos tinha, mas era muito pequeno.

O local era muito bonito, seu relevo variado chamava atenção. As ruas eram próximas a um rio, cujo nome não me lembro. Tenho na memória que era lindo e significava muito para as crianças do local, como eu.

Brincávamos dentro e fora dele. Suas águas mais claras e abundantes na época das chuvas, mais escuras e estreitas no período seco, soltavam um cheiro que para nós quase não era percebido. Recordo que meus parentes quando vinham de outras regiões reclamavam do odor do nosso maravilhoso rio.

Outros adultos que não conhecíamos, vindos em pequenos grupos em seus carros (diferente da polícia), também diziam que aquele local era impróprio para brincarmos, causava doenças que poderiam levar a morte.

Como aquele espaço de brincadeiras infantis, de alegria e respeito, de igualdade e equilíbrio de diferenças (nosso oásis) poderia fazer mal a alguém? Não conseguia entender.

A visita da polícia me deixava preocupado, via a rua se esvaziando aos poucos. As mães chamavam seus filhos para casa. A minha estava trabalhando na zona sul (como, ela dizia). Minha prima e a titia nos chamavam, pois era hora de entrar. Mas como? Ainda era cedo! Brincamos pouco! Minha teima cessava quando ouvia outras vozes: “tô não senhor”, “quantos anos a menina tem?”, “tenho não senhor”, “vagabundo!”. Já era hora de entrar. Havíamos aprendido com as visitas anteriores.

Pensava se em outros lugares, com outras crianças, também era assim?

Quando fui com meus pais e irmão a zona sul, vimos um rio muito grande. Minha mãe me corrigiu: “isso é o mar”. Como era bonito! Muito bonito!

Tinha areia e era branca, alva, limpa (como algumas pessoas do lugar diziam).

Vi a polícia que cumprimentava as pessoas de forma cordial e alegre: “bom dia”, “como está, senhora?” – Bem, obrigada!

O gosto da água não era bom, experimentei e não gostei.

O meu rio não era tão limpo, não tinha areia alva, nem aquela imensidão, tampouco a cordialidade de estranhos ao nosso local. Senti saudade do meu lugar.

Sinto saudade do passado, escrevo no presente e o futuro ainda não sei.

Espero que o porvir traga mudanças efetivas as crianças, aos adultos, aos mais velhos, a todas e todos a possibilidade de existência decente, digna (humana).

Hoje compreendo que o lugar de qualquer criança, deve ser propício para seu desenvolvimento intelectual, físico e espiritual. Que as limitações impostas a essa criança e a outras, possa ser coisa do passado, do meu passado.

Sonho? Esperança. Que seja a luta de muitos de nós, da maioria de nós, independente dos rios que tivemos ou imaginamos.

Foto 1 - Sem campanhas educativas, população usa os rios como esgotos



ALBENISIO. Salvador vira uma cidade sem rios. Disponível em:
<https://albenisio.wordpress.com/2016/09/06/riosdesalvador/>. Acesso em 01/06/2025.

Foto 2 - Rio das Pedras, na Boca do Rio, tomado por ocupações irregulares



ALBENISIO. Salvador vira uma cidade sem rios. Disponível em:
<https://albenisio.wordpress.com/2016/09/06/riosdesalvador/>. Acesso em 01/06/2025.

INTRODUÇÃO

Nasci numa família pobre e negra, na cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, no ano de 1965, filho de uma auxiliar de enfermagem mestiça, pernambucana, e de um mecânico negro baiano, trabalhador da indústria. Em 1971 mudamos para a cidade de nascimento de meu pai (Salvador).

Quando garoto pensava sobre minha ancestralidade paterna, de que lugar e local do continente africano teriam vindo, como viviam, o que faziam, quais as suas histórias, como eram os seus rostos, quais seus verdadeiros nomes e sobrenomes?

Conhecia minha família apenas na perspectiva de meus pais e avós (bem pouco), e isso não satisfazia minha curiosidade. Meus pais tinham pouco conhecimento de seus ascendentes, essa inquietação era minha. Vi, que meus amigos negros (como eu) também não tinham conhecimento familiar ancestral e parece que isso não os incomodava.

Aos meus 18 anos, caminhando na Estação da Lapa (terminal rodoviário de ônibus urbano), conheci o filósofo Sócrates, através de um panfleto cultural de filosofia, dialoguei com ele sobre a ironia e a maiêutica, fiquei confuso e curioso.

Dez anos se passaram e mudamos de cidade e estado (minha mãe e eu). Morando em Goiânia fiz o curso de filosofia na Universidade Católica de Goiás, pós-graduação em Planejamento Urbano e Ambiental (na mesma universidade) e Docência Universitária na Faculdade Cândido Mendes (RJ).

Atualmente lecionando na rede particular de ensino, continuo a fazer a mesma pergunta para meus amigos geógrafos, sociólogos e historiadores: “quais os nomes dos africanos que vieram raptados e escravizados para cá, seus lugares, suas famílias, suas histórias, suas vidas”, como viviam antes da Escravidão Africana, (o maior crime da história da humanidade)? Crime que repercute, reverbera e impõe caminhos na minha vida e de outros homens e mulheres negras até “Aqui e agora” (Gil, 1977, faixa 3). Continuo a buscar essas e outras respostas!

Ser professor e aluno do ensino superior é um movimento dialético curioso: saber e desconhecer, aprender e ensinar, dia e noite, velho e jovem na busca de uma síntese. Mas, isso não me incomoda. O que causa inquietação é a perceptível ausência de

discentes e professores negros nesse espaço, em cursos que tradicionalmente formam “doutores”, também, nas escolas particulares na zona sul, no telejornalismo, na história oficial do Brasil, em locais além do futebol (esporte) e música (arte). Vale ressaltar, que a música popular brasileira e o futebol são importantes para a boa formação da pessoa humana.

Num estado democrático de direito não é justo ter a população afrodescendente fora de lugares de formação, decisão e poder, tendo seus direitos historicamente negados e mantidos a margem da sociedade. Assim, através da segregação do povo negro, o racismo e o preconceito foram enraizados na sociedade brasileira, desde sua origem.

Como resposta aos crimes cruéis cometidos pelo homem na história e nas duas grandes guerras, em 1948 foi sancionada pela ONU a Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde no artigo I, diz: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (DUDH, 1948, p.1).

Acredita-se que enxergar os humanos como iguais é um meio de acabar com preconceitos, estereótipos e segregacionismos, aproximando as pessoas. Compreende-se que a educação é o melhor caminho para se chegar a esse “espírito de fraternidade”, questionando princípios racistas que valorizam culturas e grupos sociais em detrimento de outros.

O enfrentamento do racismo no Brasil, tem ocorrido através de ações de pessoas comuns e intelectuais das várias áreas do conhecimento, que discutem a implementação de uma educação antirracista. Entendem que essa luta não deve está restrita a pretos e pardos, mais, a todos os seres humanos que desejam sociedades livres, que valorizam o respeito e a dignidade da pessoa humana.

Uma ação importantíssima contra o racismo, ocorreu no Conselho Federal de Psicologia, no dia 19 de dezembro, foi publicada a Resolução nº 018/2002, que estabeleceu normas de atuação para os profissionais da área da psicologia, em relação ao preconceito e à discriminação racial. Vejamos:

Art. 1º - Os psicólogos atuarão segundo os princípios éticos da profissão contribuindo com o seu conhecimento para uma reflexão sobre o preconceito e para a eliminação do racismo.

Art. 2º - Os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a discriminação ou preconceito de raça ou etnia.

Art. 3º - Os psicólogos, no exercício profissional, não serão coniventes e nem se omitirão perante o crime do racismo.

Art. 4º - Os psicólogos não se utilizarão de instrumentos ou técnicas psicológicas para criar, manter ou reforçar preconceitos, estigmas, estereótipos ou discriminação racial.

Art. 5º - Os psicólogos não colaborarão com eventos ou serviços que sejam de natureza discriminatória ou contribuam para o desenvolvimento de culturas institucionais discriminatórias.

Art. 6º - Os psicólogos não se pronunciarão nem participarão de pronunciamentos públicos nos meios de comunicação de massa de modo a reforçar o preconceito racial.

Art. 7º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação. Brasília-DF, 19 de dezembro de 2002.

(CFP. Resolução nº 018/2002)

Os movimentos por uma educação ética e antirracista, tem trabalhado na produção de leis, livros, textos, artigos, teses, dissertações, músicas, vídeos e outras formas de conhecimento e informação, cultura e arte, dando conteúdo e força (substância e sustância), na elaboração de projetos e ações que visem o debate, o reconhecimento e a prática contra o racismo e o preconceito.

Destacam-se nesse campo professores, escritores (intelectuais negros) fundamentais para este estudo, como referencial teórico, na discussão do combate ao racismo no Brasil e de uma educação geográfica antirracista. Em suas obras e atividades tratam e promovem uma educação mais equitativa, inclusiva e equânime. Cito alguns desses intelectuais:

- O professor Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, da Universidade de Brasília (UnB), é uma das principais referências nos estudos sobre territorialidades afro-brasileiras e cartografia étnica. Sua atuação no CIGA/UnB reflete uma abordagem interdisciplinar que articula geografia humana, pedagogia crítica e estudos étnico-raciais, contribuindo para ressignificar os modos de representar os espaços de populações negras e indígenas. Sua produção acadêmica se destaca por três frentes: a construção de metodologias cartográficas para territórios tradicionais (*Territórios das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil*),

a formulação de bases para uma educação antirracista (*Cartografia para a Educação Étnico-Racial*) e a análise das territorialidades da diáspora africana (*Geografia e Cultura Afro-Brasileira*). Esse conjunto teórico fortalece a compreensão das relações entre espaço, identidade e poder, posicionando sua obra como uma ferramenta essencial na luta antirracista dentro e fora da geografia.

- A educadora e pesquisadora Petronilha Silva, conhecida por seu trabalho na área de educação e relações raciais, defendendo a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação.
- A geógrafa norte-americana Ruth Wilson Gilmore tem se consolidado como uma das principais referências da geografia crítica contemporânea, especialmente por sua contribuição à chamada geografia abolicionista. Professora da City University of New York (CUNY) e diretora do Center for Place, Culture and Politics, Gilmore alia produção teórica, militância e prática política, com forte atuação nas lutas contra o encarceramento em massa nos Estados Unidos. Sua leitura parte de uma crítica profunda ao modo como o capitalismo racial estrutura o espaço e reproduz desigualdades. Em *Abolition Geography: Essays Towards Liberation* (2022), ela reúne uma série de ensaios que propõem uma reinterpretação do sistema prisional como expressão espacial do abandono institucional, argumentando que o Estado — ou o que ela chama de “Estado anti-Estado”, escolhe deliberadamente abandonar certas populações, enquanto fortalece dispositivos de controle, como a polícia e o sistema penal. Para Gilmore, o encarceramento não é uma resposta à criminalidade, mas um instrumento de gestão das crises geradas pelas próprias contradições do capital, em especial aquelas que afetam comunidades negras e latinas. O sistema prisional, nesse sentido, funciona como uma ferramenta de controle territorial e social, legitimada por uma lógica que naturaliza a exclusão. A proposta de uma geografia abolicionista, portanto, vai além da ideia de eliminar prisões: ela implica construir alternativas baseadas na justiça redistributiva, na dignidade

humana e na reorganização radical do espaço social. Ao afirmar que a geografia não pode apenas descrever o mundo, mas também transformá-lo, Gilmore reafirma o papel político do conhecimento geográfico na luta por emancipação coletiva, uma geografia comprometida com a vida, com a liberdade e com o enfrentamento das violências que sustentam o racismo estrutural.

- O antropólogo e professor universitário, Kabengele Munanga, um dos pioneiros nos estudos afro-brasileiros e africanos no Brasil, tendo o seu trabalho influenciado o entendimento da diversidade racial e cultural no país e no mundo.
- A ativista e pesquisadora, Sueli Carneiro, voz influente no debate sobre racismo e educação, fundadora do Geledés - Instituto da Mulher Negra (uma organização que promove a igualdade racial e de gênero no Brasil);
- O advogado, economista, filósofo e professor Silvio Almeida, ex-ministro de Direitos humanos do governo Lula (três).
- A educadora Sandra Haydée Petit, que cria e expande o conceito de Pretagogia como forma de compreender, resgatar e incorporar os saberes e fazeres da cosmovisão africana no processo de ensino-aprendizagem.
- O geógrafo e professor Milton Santos, figura icônica na geografia brasileira, que deixou um legado significativo no campo da geografia em geral e principalmente na geografia crítica.
- A geógrafa, filósofa, professora, escritora e ativista Lélia Gonzalez, uma das pioneiras do movimento negro, que debate a questão racial, permeada pelas tensões e tecidos sociais, políticas de gênero e classe.

De acordo com Cavalcanti (2002, p.12), para implementar uma educação antirracista é necessário revisar e atualizar currículos, incluir perspectivas históricas, culturas e contribuições de grupos étnicos e raciais geograficamente marginalizados: “O trabalho de Educação Geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam diretamente ou não, como parte da história social”.

A educação antirracista é uma abordagem fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Ao implementá-la no ambiente escolar e acadêmico, estamos preparando as futuras gerações para serem cidadãos conscientes, capazes de enfrentar os desafios do racismo e promover a inclusão. No entanto, é importante reconhecer que esse é um processo contínuo que requer o comprometimento de educadores, pais e comunidades para criar um ambiente onde todos possam prosperar, independentemente de sua raça ou origem étnica. (Cleary, 2023, s/p).

Nossa trajetória histórica racista, nos remete ao movimento presente, direciona nosso entendimento acerca de uma geografia crítica e reflexiva. Logo, é necessário arguir a própria geografia (dialética), seus fundamentos, seu lugar de origem, seus princípios e valores, seu conteúdo, para que a geografia possa considerar outras formas de cultura, existência, de natureza, de trabalho, de relações e de epistemologia.

Vale destacar que a Geografia crítica vai ser uma defensora assídua de uma radical transformação no ensino de Geografia nas escolas. Ela deveria se apresentar como uma disciplina que contribuísse para desenvolver habilidades críticas e reflexivas dos alunos. Seria também uma forma de negar o antigo método tradicional de ensino, o qual se baseava por técnicas de memorização de conceitos e conteúdos. Desse modo, temas como Globalização e Revolução Tecnológica, desenvolvimento econômico e relação centro-periferia, dentre outros, passaram a fazer parte de incansáveis debates dentro das salas de aula (Couto, 2020, p. 211)

A geografia crítica deve ser justa, ética, respeitando as diferenças (pluralidade), estudando territórios, espaços, lugares e paisagens além da Europa e EUA. Deve eliminar o etnocentrismo da uma geografia eurocêntrica em crise.

A crise do eurocentrismo é explicada, em parte, pelo surgimento de grandes economias emergentes, como China e Índia, mas também pelo surgimento, no Sul global, de uma pluralidade de abordagens intelectuais interessadas em revelar as contradições geradas pela modernidade ocidental, a partir de uma perspectiva não-eurocêntrica de mundo, comprometida com as realidades das populações periféricas, com seus saberes, seus modos de vida e suas estratégias de luta. Essas abordagens incluem a *Teologia da Libertação*, a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, os *Estudos Subalternos* da Índia, a *Teoria da Dependência*, a *Pesquisa de Participação-Ação*, de Fals Borda, os estudos decoloniais latino-americanos, a *Antropologia do "Corazonar"* de Patricio Guerrero, o *Feminismo Decolonial* e as *Epistemologias do Sul*.

Diante do contexto social existente, observamos que fora do círculo de escritores e pesquisadores negros (pouco utilizados na rede oficial de ensino), existe grande

difficuldade de encontrar artigos que discutam a formação docente e suas práticas educativas, para dialogar sobre uma educação antirracista.

Dessa forma, temos quase que total ausência desses autores como referência bibliográfica no currículo oficial utilizado na educação, na discussão geográfica brasileira e mundial, na história do Brasil, na discussão governamental sobre as desigualdades sociais. Existe ínfima representatividade negra nos espaços educacionais de decisão para formação dos currículos.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de construir práticas e conteúdos que valorizem saberes afro-brasileiros e contribuam para a formação de professores críticos, alinhados aos compromissos constitucionais e aos direitos humanos.

Problema de pesquisa: Como a formação de professores em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) tem incorporado, nos currículos (matrizes de 2015 e 2020), a pauta antirracista?

Objetivo Geral: Analisar de que forma os currículos da licenciatura em Geografia da UEG, incorporam a educação antirracista.

Objetivos Específicos:

1. Compreender os fundamentos históricos e as bases legais do combate ao racismo no Brasil;
2. Identificar em que medida as matrizes curriculares (2015 e 2020) contemplam conteúdos étnico-raciais;
3. Avaliar práticas docentes e propostas pedagógicas antirracistas por meio de discussões, leituras e entrevista;
4. Propor recomendações para aprimorar a incorporação transversal da pauta antirracista.

A pesquisa utiliza abordagem qualitativa, combinando: Levantamento bibliográfico em autores de Geografia crítica, estudos étnico-raciais e legislação; Análise documental das ementas e projetos pedagógicos das matrizes curriculares de Geografia (2015 e 2020); Entrevista semiestruturada com a professora Dra. Lorena Francisco de Souza, para coleta de percepções e práticas pedagógicas; Participação em eventos e espaços de diálogo e construção da educação antirracista, como: “Pretagogia na Formação da Identidade Negra” (Grupo Anime, UFJF); “Educação Antirracista” com a profa. Bárbara

Carine Soares Carneiro (UFBA); Estudos promovidos pelo Grupo Dona Alzira; apresentações musicais trazendo a cultura negra, em eventos acadêmicos e culturais, entre outros.

A Dissertação foi estruturada da seguinte forma, para fins de organização:

Capítulo 1. Racismo/ Escravização/Ideologização: o primeiro capítulo discorre e discute acerca do sequestro e escravização do povo africano, sua chegada ao Brasil, suas condições degradantes de existência como mercadoria, o preconceito e o racismo.

Capítulo 2. O Curso de Geografia da Universidade Estadual em Discussão: Uma Proposta de Educação Antirracista? No segundo capítulo destaca-se o curso de Geografia Da Universidade Estadual em Discussão, o histórico de criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), uma Análise da Matriz Curricular do curso de Geografia da UEG.

Capítulo 3. Pensando a Prática Docente e as Abordagens Educacionais Antirracistas: buscamos conhecer quem são os professores e alunos nas universidades, quais as premissas para a promoção de uma educação antirracista, discute-se a prática docente e os desafios para pautar o antirracismo em sala de aula, sobretudo na educação geográfica. Dividiremos o capítulo em duas seções. Na primeira seção, apresentar-se-á alguns teóricos e teorias antirracistas para pensar a geografia na contemporaneidade, porquanto a segunda seção expor-se-á boas práticas do ensino em geografia, discutindo, ao final, como tais conhecimentos poderiam ser incorporados ao curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás. 4 (quatro): Considerações sobre a Entrevista com a Professora Dra. Lorena Francisco de Souza e 5 (cinco): Considerações Finais; Referências e Anexos.

CAPÍTULO 1 – RACISMO, ESCRAVIZAÇÃO e IDEOLOGIZAÇÃO

A carne mais barata do mercado é a carne negra.
 A carne mais barata do mercado é a carne negra.
 A carne mais barata do mercado é a carne negra.
 A carne mais barata do mercado é a carne negra.
 [...] que vai de graça pro presídio e para debaixo
 do plástico e vai de graça pro subemprego e pros
 hospitais psiquiátricos.
 (Jorge, Yuka e Cappelletti. 1990).

Inicia-se este capítulo com a música *A Carne* de Seu Jorge, Marcelo Yuka e Ulisses Cappelletti, interpretada pela esplendorosa cantora negra Elza Soares. A canção foi gravada por Elza no ano 2002, compondo o álbum “Do cóccix até o pescoço”. A música é um protesto que chama a atenção do público sobre a realidade social e racial vivida pela população negra brasileira, resultante da escravização negra e ausência de políticas de reparação, da atrocidade histórico-social cometida contra africanos e seus descendentes.

1.1 RACISMO, SEQUESTRO E ESCRAVIDÃO NO BRASIL

Segundo Ramos (1942), a história de pessoas livres termina quando são desumanizados (homem/mercadoria), aprisionados em sua terra e levados para outros continentes. O horrendo processo de sequestro, escravização e animalização a que fomos submetidos.

Uma vez capturados, eram os negros conduzidos em grupos, em fileiras enormes de homens, mulheres e crianças presos uns aos outros. Então começava o calvário negro, em longas, intermináveis marchas, em todas as direções do Continente, em busca do litoral para o embarque nos navios negreiros. Não eram seres humanos, aquela fila extensa como animais encangados. [...] Os escravos vinham, ainda, atados uns aos outros pelo pescoço, por meio de cordas feitas de couro de boi retorcido. Para impedir a fuga, costumavam os negreiros também a unir a perna direita de uma perna esquerda do outro com cêpo de madeira. Para maior segurança, as mãos eram fechadas em grilhetas e correntes, atadas ao pescoço e aos pés. (Ramos, 1942, p. 86).

Retirados de seus lugares, suas vidas foram usurpadas para que sua história e cultura ancestral fosse esquecida e apagada, perdendo suas identidades.

Chegados a bordo, os Negros são separados e atados, dois a dois, por algemas e grilhetas que lhes prendem as mãos e os pés. Muitas vezes ficam tão aglomerados que quase não se podem mexer. No porão ficam os homens empilhados, isolados por grade da tripulação, por medo a que se sublevem. Às crianças e às mulheres reservam as cobertas, onde permanecem literalmente atulhadas, em promiscuidade incrível. Barris de água destinada aos escravos formam o lastro do navio no fundo do porão (Ramos, 1942, p. 91).

Durante a longa viagem através do “Calunga grande”, os escravizados eram tratados de maneira brutal e desumana. Muitos morriam durante a viagem devido às condições cruéis, expostos a fome, sede, doenças e maus-tratos.

Calunga grande é o mar, a enormidade de seu destino e de seu horizonte. Calunga pequeno é a terra que recebe esses corpos e os transforma em semente. (Schwarcz, 2021, pg. 227.)

Carregados para uma existência de tortura em navios tumbeiros (fúnebres), também conhecidos como negreiros. Eram embarcações sem estrutura e superlotadas, em condições atrozes durante a longa travessia pelo Oceano Atlântico até o Brasil.

Escapando vivo à travessia, caía no outro mercado, no lado de cá, onde era examinado como um cavalo magro. Avaliado pelos dentes, pela grossura dos tornozelos e dos punhos, era arrematado. Outro comboio, agora de correntes, o levava à terra adentro, ao senhor das minas ou dos açúcares, para viver o destino que lhe havia prescrito a civilização: trabalhar dezoito horas por dia, todos os dias do ano. No domingo, podia cultivar uma rocinha, devorar faminto a parca e porca ração de bicho com que restaurava sua capacidade de trabalhar no dia seguinte até a exaustão (Ribeiro, 1995, p. 116).

“Deus! ó Deus! onde estás que não respondes?” (Castro Alves, 1868). Os escravizados eram homens e mulheres livres que carregavam vivências e valores espirituais deixados para traz, que serão substituídos pelo “bom Deus cristão”, que fez o céu e a terra, criou o dominador branco europeu (seu algoz) a sua imagem e semelhança.

Mas, o escravizado foi criado a semelhança de quem?

Sem amor de ninguém, sem família, sem sexo que não fosse a masturbação, sem nenhuma identificação possível com ninguém - seu capataz podia ser um negro, seus companheiros de infortúnio, inimigos, maltrapilho e sujo, feio e fedido, perebento, triste, enfermo, sem qualquer gozo ou orgulho do corpo, vivia a sua rotina. Esta era sofrer todo o dia o castigo diário das chicotadas soltas, para trabalhar atento e tenso. Semanalmente vinha um castigo preventivo, pedagógico, para não pensar em fuga, e, quando chamava atenção, recaía sobre ele um castigo exemplar, na forma de mutilações de dedos, do furo de seios, de

queimaduras com tição, de ter todos os dentes quebrados criteriosamente, ou dos açoites no pelourinho, sob trezentas chicotadas de uma vez, para matar, ou cinquenta chicotadas diárias, para sobreviver. Se fugia e era apanhado, podia ser marcado com ferro em brasa, tendo um tendão cortado, viver peado com uma bola de ferro, ser queimado vivo, em dias de agonia, na boca da fornalha ou, de uma vez só, jogado nela para arder como um graveto oleoso (Ribeiro, 1995, p. 116).

Brandão (1986, p. 2), discorre sobre a ideologia desumana da escravidão, profundamente enraizada em concepções cruéis de segregação e inferiorização do outro, baseadas na exploração e subjugação de pessoas pelo seu fenótipo, etnia e cultura, elaborada com a finalidade de validar um sistema econômico político e social, baseado no trabalho escravo negro:

A história dos povos repete seguidamente a lição nunca aprendida de que os grupos humanos não hostilizam e não dominam o “outro povo” porque ele é diferente. Na verdade, tornam-no diferente para fazê-lo inimigo. Para vencê-lo e subjugá-lo em nome da razão de ele ser perversamente diferente e precisar ser tornado igual: “civilizado”. Para dominá-lo e obter dele os proveitos materiais do domínio e, sobre a matriz dos princípios que consagram a desigualdade que justifica o domínio, buscar fazer do outro, o índio, o negro, o cigano, o asiático, um outro eu: o indígena cristianizado, o negro educado, o cigano sedentarizado, o asiático civilizado.

De acordo com Porfírio, Blulm e Silva (2021, p.33), “o trabalho escravo teve papel fundamental na viabilidade econômica da colonização de algumas regiões do mundo moderno, em especial no Brasil, principalmente antes da descoberta do ouro”. Os escravos eram o fundamento que sustentava a base produtiva da economia brasileira como mão de obra, propriedade dos “homens de bem” brancos.

Para garantir e perpetuar essa injustiça, a colônia e a sociedade escravista, faziam uso da força e tortura legalizados e pela disseminação de conceitos de superioridade da raça branca, e de inferioridade de outras etnias não brancas (negra, indígena e amarela).

Um dispositivo intelectual foi desenvolvido, dividindo a espécie humana em raças desiguais (branca, amarela e negra) e confiando à raça branca, dita superior, a missão de unificar o mundo de acordo com seus valores. Observar-se-á como esse discurso pseudocientífico vai se juntar a explicação religiosa para justificar e legitimar a escravidão, e mais tarde, também, a colonização que garantirá o desenvolvimento industrial da Europa que começa no século XIX. (Munanga, 1990, p. 3).

A escravização de mulheres e homens africanos e afrodescendentes não apenas causou sofrimentos e injustiças para milhões de pessoas, mas, também deixou marcas profundas na sociedade brasileira, influenciando as relações espaciais, raciais, sociais, econômicas, políticas e educacionais desse país.

Existem vários obstáculos criados pelo sistema ao desempenho da população de referência africana na sociedade brasileira. Entretanto, do ponto de vista geográfico, podemos destacar a inferiorização do continente africano no processo de ensino. Primeiro, são os livros didáticos, que ignoram o povo africano e o brasileiro com matriz na África, como agentes ativos da formação territorial e histórica do país. Em seguida, a escola tem funcionado como uma espécie de segregadora informal. A ideologia subjacente a essa prática de ocultação e distorção das comunidades brasileiras de referência africana e seus valores tem como objetivo não oferecer modelos relevantes que ajudem a construir uma autoimagem positiva, nem dar referência à sua verdadeira territorialidade no Brasil e, sobretudo, na África. (Anjos, 2006, p. 334)

Kabengele Munanga, em seu livro *Negritude: usos e sentidos*, de 2020, compreende que a sociedade brasileira, desde o período colonial, foi construída, tendo o racismo como fundação, base e estrutura ideológica que naturalizada, normaliza e legaliza as práticas de hostilidade e preconceito.

Para ser racista, coloca-se como postulado fundamental a crença na existência de "raças" hierarquizadas dentro da espécie humana. De outro modo, no pensamento de um racista existem raças superiores e raças inferiores (Munanga, 1990. P. 110).

As teorias raciais classificam os seres humanos com base em características físicas e intelectuais que definiriam seu lugar. Essas teorias são utilizadas para justificar a escravização, segregação e desigualdade social.

Convencidos de sua superioridade, os europeus tinham *a priori* desprezo pelo mundo negro, apesar das riquezas que dele tiravam. A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre as duas sociedades que se confrontam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas da exploração predispuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. (Munanga, 2020, p. 22)

De acordo com Almeida (2019), com o avanço da antropologia, a ideia de raça como forma de categorizar os seres humanos não tem qualquer base racional científica ou ética.

No século XX, parte da antropologia constituiu-se a partir do esforço de demonstrar a autonomia das culturas e a inexistência de determinações biológicas ou culturais capazes de hierarquizar a moral, a cultura, a religião e os sistemas políticos. A constatação é a de que não há nada na realidade natural que corresponda ao conceito de raça. (Almeida, 2019, pg. 21)

Conforme Santos (2002, p. 275), “o racismo é uma ideologia e, como tal, também foi concebido como uma estratégia de poder em acordo com as expectativas de parte de uma determinada sociedade”.

[...] os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito alias cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. [...] A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. (Munanga, 2002, pp.23-33)

É importante reconhecer o passado doloroso e sombrio da escravidão no Brasil, para tornar visível as raízes das desigualdades e injustiças presentes em nossa sociedade. A memória da escravidão e o respeito pelas vítimas são fundamentais para o processo de reparação histórica, compromisso com os direitos das minorias e direitos humanos.

1.2 IDEOLOGIZAÇÃO DO RACISMO

“Ideologia, eu quero uma pra viver” (Cazuza, Ideologia, 1988).

Por termos nascido numa sociedade dividida em classes sociais, em núcleos familiares, grupos sociais, tribos e culturas, é provável que tenhamos algum tipo de ideologia. De acordo com Marx (2007), Em seu livro *A ideologia alemã*, a ideologia seria uma “falsa consciência da realidade”, uma forma de esconder e ou mascarar a

percepção dos fatos existentes ao seu redor, utilizada pela classe dominante, para sobrepor-se às demais camadas e dominá-las. Dessa maneira, a Ideologia também é um modo de conhecer (visão de mundo), conferir um significado ainda que essa compreensão seja distorcida pela mídia, propaganda, religião e pela educação oficial altamente ideológica oferecida a população.

Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx; Engels, 2007, p. 47).

De acordo com Gallo (1997, p. 37), a ideologia tem uma função importante: “quando uma ideologia funciona de fato, ela se distribui por toda a sociedade, de forma a fazer com que cada pessoa, em cada ato, reproduza aquelas ideias”. Logo, a ideologia produz a alienação.

A ideologia racista traz no seu bojo a dominação, consolidada historicamente, revelando-se na utilização de palavras e ideias que influenciam discursos, valores e comportamentos, estabelecem o lugar de superioridade do branco e inferioridade do negro.

“O negro, o obscuro, as sombras, as trevas, à noite, as profundezas abissais, denegrir a reputação de alguém; e do outro lado: a mirada clara da inocência, a pomba branca da paz, a luz ofuscante, paradisíaca”. A linguagem não pode expurgar essas conotações, que aparecem também na religião: “O pecado é negro como a virtude é branca”. A análise não era nova naquele momento, mas, de uma obra à outra, Fanon foi mais longe. Seu último livro, *Os condenados da terra* (1961), demonstra que a “compartimentação” da sociedade colonial e racista gera, obrigatoriamente, uma linguagem racista: “Por vezes, o maniqueísmo alcança o limite de sua lógica e desumaniza o colonizado”. (Mathieu, 2004, s/p)

Usa-se com certa sutileza ou não frases e ideias racistas, através de brincadeiras e piadas preconceituosas, solidificando o preconceito e a discriminação racial. Dessa forma astuciosa, o afrodescendente é segregado, criminalizado por ser negro, sua história ancestral inferiorizada e demonizada.

[...] o racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido por seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um *processo* em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. (Almeida, 2019, pg. 23)

Segundo Fanon, o discurso racista é utilizado para desclassificar e eliminar o negro, sua cultura e valores, “Diz-se correntemente que o racismo é uma chaga da humanidade. Mas é preciso que não nos contentemos com essa frase. É preciso procurar incansavelmente as repercussões do racismo em todos os níveis de sociabilidade”. (Fanon, 2008, p. 82)

De acordo com Gonzalez (2020), o racista justifica seu “modo de ser” culpabilizando os homens e mulheres negras:

[...] O grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro. Se o negro não ascendeu socialmente e não participa com maior efetividade nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele próprio. Dadas as suas características de “preguiça”, “irresponsabilidade”, “alcoolismo”, “infantilidade” etc. ele só pode desempenhar, naturalmente, os papéis sociais mais inferiores. O interessante a se ressaltar, nessas formas racionalizadas da dominação/opressão racial, é que até as correntes ditas progressistas também refletem, no seu economicismo reducionista, o mesmo processo de interpretação etnocêntrica. (Gonzalez, 2020, pg. 31)

Lélia, fala de estereótipos racistas, criados para diminuir e inferiorizar pessoas negras. O Estereótipo é um conceito, ideia ou modelo de imagem atribuída às pessoas ou grupos sociais, de maneira preconceituosa, destacando características étnicas, físicas, de gênero, aparência e costumes como negativos ou mesmo estranhos (bizarros).

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por que? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, cianice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. (...) Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados (Gonzalez, 1984, p. 225, e 226).

Nesse contexto, o racismo, a discriminação e o preconceito são mostrados como questões de ordem pessoal, como se a discriminação fosse localizada, relativa a aquele caso, apenas num indivíduo na zona praiana (burguesa) que teve um surto racista. Esse tipo de manipulação impede que as situações reais cotidianas de discriminação sejam entendidas como questões públicas, coletivas, sociais, jurídicas e estruturais, não sendo um caso isolado que ocorreu naquele tempo e lugar específico.

O racismo moderno é diferente, uma concepção mais viciosamente sistemática de inferioridade intrínseca e natural, que surgiu no final do século XVII ou início do século XVIII, e culminou no século XIX, quando adquiriu o reforço pseudocientífico de teorias biológicas de raça, e continuou a servir como apoio ideológico para opressão colonial mesmo depois da Abolição da escravidão. (Wood, 2011, p. 230)

De acordo com Quijano (2005), o racismo é um sistema (re)produzido de vantagens e desvantagens. Esse sistema utiliza o conceito de raças para aproximar características e parecenças de tipos humanos, dando benefícios, direitos e prerrogativas para alguns, em detrimento de tantos outros, em uma relação de dominação e poder.

[...] a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziu à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (Quijano, 2005, p. 107).

Para além da teoria, um caso que ganhou repercussão foi a sentença proferida pela Excelentíssima Juíza de Direito Lissandra Reis, em 2016 na cidade de Campinas (SP), numa condenação por latrocínio, a juíza diz que o réu, reconhecido por uma das vítimas, não se encaixava no que ela chama de um “estereótipo padrão de bandido” por ter pele clara (branca), olhos claros e cabelos também claros, logo, não estando “sujeito a ser facilmente confundido.” (Frank, 2019, s/p).

Pode-se entender, então, que na judiciário do Estado brasileiro existe um estereótipo típico dos que são marginais, malfeitores, desonestos, indolentes e

preguiçosos. A cor da pele, tipo de nariz e boca, possivelmente dizem muito sobre essas pessoas. Por outro lado, um típico cidadão justo, trabalhador que se comporta em conformidade com as regras socialmente aceitáveis, “homem honesto”, “homens de bem”, “patriotas”, também tem características visíveis que expressam, em tese, sua moralidade.

O privilégio racial é uma característica marcante da sociedade brasileira, uma vez que o grupo branco é o grande beneficiário da exploração, especialmente da população negra. E não estamos nos referindo apenas ao capitalismo branco, mas também aos brancos sem propriedade dos meios de produção que recebem seus dividendos do racismo. Quando se trata de competir no preenchimento de posições que implicam recompensas materiais ou simbólicas, mesmo que os negros possuam a mesma capacitação, os resultados são sempre favoráveis aos competidores brancos. (Gonzalez, 2020, P. 46)

A ausência de protagonistas negras e negros nos diversos espaços sociais, de maneira especial nos espaços de trabalho, em profissões e posições proeminentes, imputam estereótipos negativos a este segmento da população, de despreparo, incapacidade e tendência a marginalidade.

De acordo com o professor Rafael Sanzio, “A cartografia étnico-racial precisa enfrentar o racismo que invisibiliza territórios negros e indígenas, negando a esses sujeitos sua condição de produtores de espaço” (ANJOS, 2012, p. 17). Rafael Sanzio mostra como a cartografia crítica pode ser uma aliada importante na luta antirracista, principalmente quando denuncia os silenciamentos e apagamentos que atingem os territórios negros e indígenas. Para ele, o racismo não se limita às relações sociais visíveis, ele está entranhado nas formas como o espaço é representado, pensado e ensinado. Logo, entende-se como o autor vincula a cartografia crítica à luta antirracista, destacando o apagamento de espacialidades negras e indígenas como uma forma de racismo estrutural.

Cientes e conscientes da persistência do racismo sistêmico e estrutural, cidadãos e instituições de diversas áreas da sociedade civil, tem se posicionado publicamente a favor de políticas sociais voltadas a população negra, que majoritariamente se encontra habitando nas periferias das cidades, em comunidades (favelas), na linha da pobreza ou abaixo dela.

Dados do IBGE sobre a população brasileira residente por cor ou raça, segundo autodeclaração (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD), em 2022, informa que: “42,8% dos brasileiros se declararam como brancos, 45,3% como pardos e 10,6% como pretos” (IBGE, 2022). Assim, a população brasileira na sua maioria é negra.

De acordo com o IBGE (2022), branco é quem se declara branco e possui características físicas historicamente associadas às populações europeias; preto é a pessoa que se declara preta e possui características físicas que indicam ascendência predominantemente africana e pardo se refere a quem se declara pardo e possui miscigenação de raças com predomínio de traços negros (lábios grossos, boca grande, cabelo crespo, pele escura ou escurecida, nariz mais largo e achatado e outros).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018), informa que o número de estudantes negros vem aumentando, graças às políticas afirmativas que promovem a participação de minorias no acesso a educação, ao trabalho (emprego) e a saúde, por exemplo. “Em 2018, o número de estudantes negros nas universidades públicas ultrapassou o de alunos brancos, 50,3% de negros e 49,7% de brancos. Na rede particular de ensino é o contrário, 46,6% de negros e 53,4% de brancos” (IBGE, 2018).

1.3 GARANTIAS LEGAIS

Um dos avanços na pauta de uma educação antirracista, a lei 10.639/2003 vem alterar a Lei 9.394/1996 (LDB) e introduz a obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e indígena. A lei nos seus artigos 26-A caput, § 1º, § 2º e artigo 79-B, diz:

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

A norma carrega a ideia de levar conhecimento sobre a importância do povo negro e sua cultura na formação do estado Brasileiro. Observe-se:

1. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a);

2. Parecer Nº 003, de 10 de março de 2004, do CNE/CP, que regulamenta a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

3. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, que reafirma a necessidade de abordar a história e a cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Educação Básica, mas que também traz a necessidade de trabalhar a história e cultura indígena na perspectiva das relações étnico-raciais (BRASIL, 2008);

4. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2013).

Como entendemos, as normas e pareceres que regem nossas comunidades não surgiram ao acaso, são fruto de séculos de lutas árduas e muita resistência, trajetória de luta que remonta aos primeiros escravizados e se estende até nossos dias. Herdamos um história baseada na coragem e luta incansável daqueles que presentes ou ausentes (vivos ou já passados) confrontaram as injustiças de seu tempo.

Suas batalhas nos ensinaram e educam, de forma objetiva, que a construção de uma realidade com dignidade se faz através da luta, resiliência, pelo conhecimento de quem somos, nossa ancestralidade e acesso a educação.

1.4 POR UMA GEOGRAFIA CRÍTICA E ANTIRRACISTA

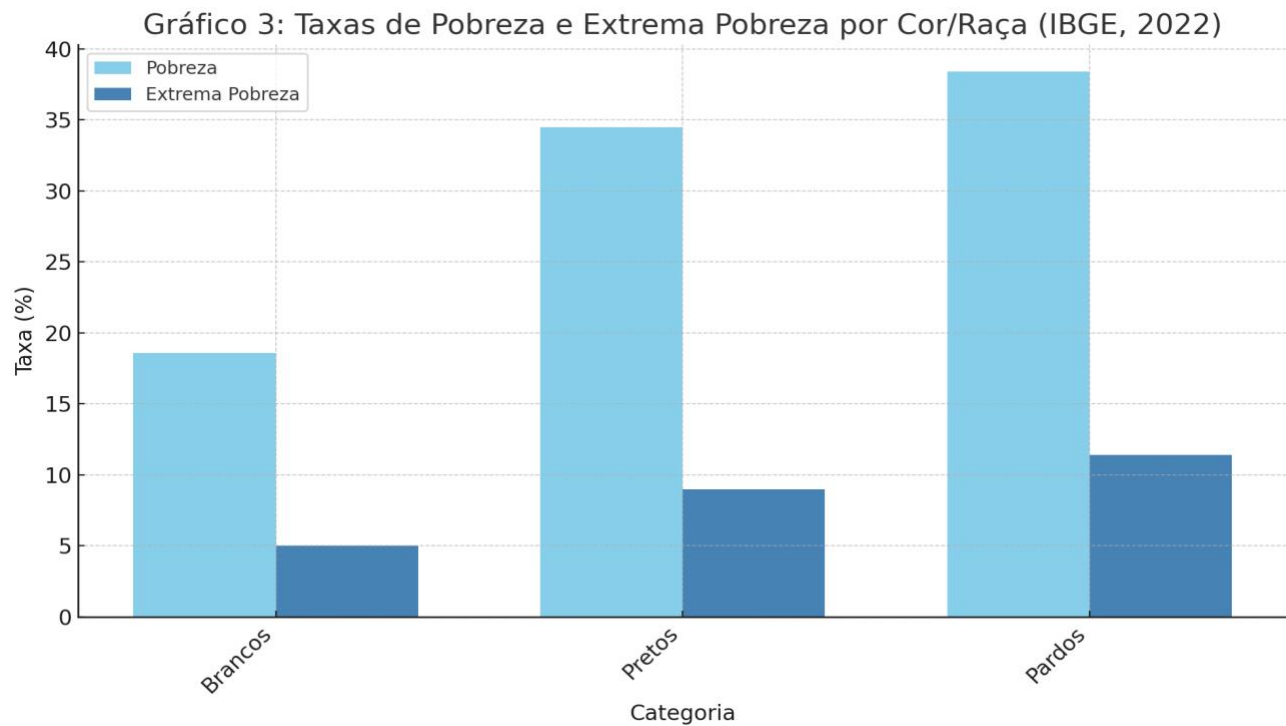
Ter um posicionamento antirracista significa ter uma postura e prática ativa que visa combater e erradicar o racismo em todas as suas formas. Enquanto o racismo envolve a discriminação ou o preconceito com base na raça, o antirracismo vai além de simplesmente não ser racista.

Segundo a ativista negra Ângela Davis (1981) “numa sociedade racista não basta não ser racista é preciso ser antirracista”. Da frase da filósofa estadunidense, entende-se que a construção de uma educação antirracista se faz por meio do reconhecimento de que o racismo é um problema estrutural da sociedade brasileira e não apenas uma questão de indivíduos em suas ações pessoais, momentos excepcionais e casos isolados.

O antirracismo implica em tomar medidas concretas para desafiar estruturas, políticas e comportamentos que perpetuam a desigualdade social e racial, já que o grande contingente de pobreza e miséria está relacionado a cor da pele, etnia e ou raça.

Segundo o IBGE (2022), as taxas de pobreza de pretos e pardos são quase duas vezes maiores que a dos brancos, levando em conta “a linha de U\$5,50 diários (ou R\$ 486 mensais *per capita*), a taxa de pobreza dos brancos era de 18,6%, Já entre pretos o percentual foi de 34,5% e entre os pardos, 38,4%. Na linha da extrema pobreza, (US\$1,90 diários ou R\$ 168 mensais *per capita*), as taxas foram 5,0% para brancos, contra 9,0% dos pretos e 11,4% dos pardos”. A análise atesta a maior vulnerabilidade das populações preta e parda (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Taxas de pobreza e extrema pobreza por cor/raça (IBGE, 2022).



Fonte: IBGE, Desigualdades Sociais por Cor e Raça no Brasil, 2022.

Uma das áreas de pesquisa da geografia é a relação das pessoas com o espaço que habitam e as conexões que estabelecem, no fim da década de 60 (1960) toma corpo um movimento da geografia chamado de “Geografia Crítica”.

Esta geografia vai se contrapor as geografias tradicionais europeias positivistas, que racializam os humanos, hierarquizando-os em superiores (brancos) e inferiores (não brancos) (Corrêa, 2001, p. 23). O negro africano escravizado e, no segundo momento, seus descendentes discriminados e subalternizados serão durante séculos a mão de obra a trabalhar, formar, plantar, produzir, gerar riquezas para o outro, seu dono, senhor ou patrão.

A raça aplicada a classificação da população mundial, colocava o negro no papel de mercadoria e mão de obra, servindo como instrumento base para a acumulação (e formação) de riquezas das elites eurobrancas pelo globo terrestre, fato essencial para a constituição do capitalismo e que também pautou a organização do espaço e da produção nas colônias americanas (Quijano, 2005).

Dessa forma, o pensamento geográfico vigente entre os séculos XVI e XIX, reproduziu os conceitos, preconceitos e estereótipos criados pelo colonizador (invasor),

fundamentais para execução do crime continuado de escravização de homens, mulheres e crianças negras. Uma narrativa única, transformando o engano em uma “história única” formando uma pseudo caracterização do real, do verdadeiro. (Adichie, 2009).

Observação sobre o crime continuado:

"O crime continuado, ou *delictum continuatum*, dá-se quando o agente pratica dois ou mais crimes da mesma espécie, mediante duas ou mais condutas, os quais, pelas condições de tempo, lugar, modo de execução e outras, podem ser tidos uns como continuação dos outros. Exemplo: uma empregada doméstica, visando subtrair o faqueiro de sua patroa, decide furtar uma peça por dia, até ter em sua casa o jogo completo; 120 dias depois, terá completado o faqueiro e cometido 120 furtos! Não fosse a regra do art. 71 do CP, benéfica ao agente, a pena mínima no exemplo proposto corresponderia a 120 anos de reclusão! Classifica-se em *comum ou simples (caput)*: quando presentes os requisitos acima; e *específico ou qualificado* (parágrafo único): quando, além disso, tratar-se de crimes dolosos, praticados com violência ou grave ameaça à pessoa e contra vítimas diferentes." (Estefam, 2019. p. 462).

A escravização, os estupros e os homicídios historicamente praticados por indivíduos das camadas mais altas da sociedade foram, legalizados e apagados. Já o pequeno furto cometido por uma empregada doméstica permanece visível e exemplar na aplicação da lei.

Pouco mudou. Assim, sem dúvida há uma clara separação na forma como o sistema jurídico se posiciona de maneira extremamente discriminatória e punitiva sobre os mais vulneráveis, e apesar da constitucional “neutralidade”, reproduz e legitima as desigualdades entre os cidadãos. Mesmo no século XX e XXI as desigualdades se mostram dioturnamente, pouco mudou.

Conforme Couto (2020), no campo do pensamento geográfico, a análise de questões sociais como classe, gênero e raça, fundamentais para compreender o espaço continuam “tímidas e ou incipientes”, sendo deixadas de lado.

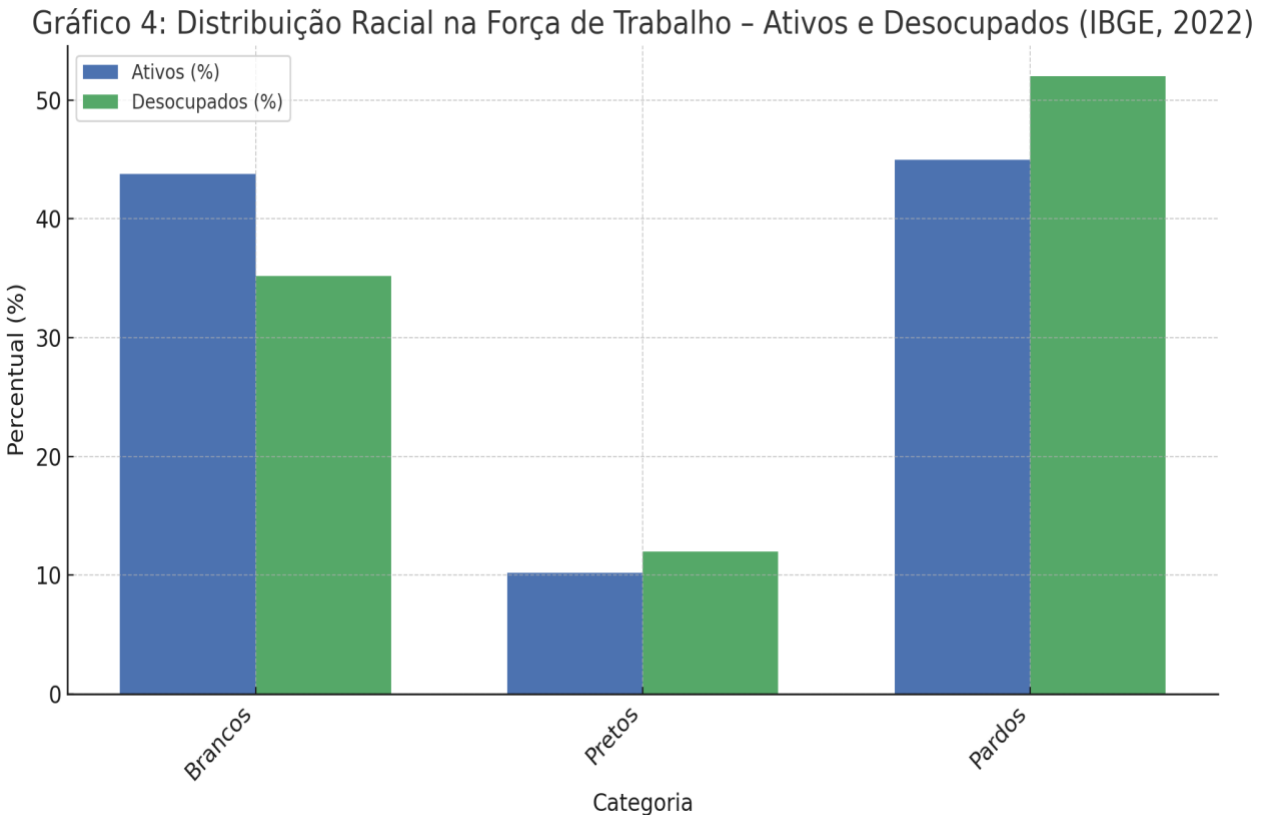
Embora as correntes do pensamento geográfico tenham passado por um processo de evolução – que sai de uma Geografia clássica tradicional e passa para uma Geografia crítica mais aberta à análise das questões sociais e contraditórias impostas pelo modo de produção capitalista – em grande medida, ainda foram muito tímidas ou incipientes as abordagens que consideravam as relações entre classe, raça e gênero como elementos importantes para a compreensão dos conflitos sociais (Couto, 2020, p. 210).

No Brasil, em 1978, em plena ditadura militar, acontece o 1º encontro da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) na cidade de Fortaleza. Nesse espaço é produzida uma geografia crítica brasileira, que irá apresentar a modificação do ensino de Geografia, propondo uma ciência que desenvolva as habilidades racionais, críticas e reflexivas dos educandos de forma democrática. A geografia crítica tomaria o lugar da metodologia de ensino tradicional arcaica (bancária), baseada na memorização de conteúdos e definições estanques, abrindo-se para o ensino de um conhecimento geográfico em devir, em construção (AGB, 2020).

Yves Lacoste em seu livro “A geografia antes de mais nada serve para fazer a guerra” (1976) inaugura o conceito da Geografia crítica, que ecoou com grande volume na Europa, em especial na França. De acordo com Couto (2020, p.209):

A Geografia crítica é uma corrente contrária à geografia quantitativa, pois considera as contradições sociais resultantes do modo de produção capitalista e da divisão internacional de trabalho, os quais afetam negativamente principalmente os países subdesenvolvidos. Portanto, ela se soma aos vários movimentos que buscam romper com esse modelo contraditório que invisibiliza questões centrais que fazem entender a lógica de organização e expansão do capital.

Fundamentados nessa perspectiva crítica, dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), acerca das questões sociais de trabalho no Brasil, demonstram a necessidade de políticas públicas que visem a inclusão de pessoas negras que vivem nas periferias das grandes cidades, nas áreas de tensão social no campo, que se encontram desempregadas ou subempregadas. Há uma persistente assimetria entre as oportunidades para pessoas brancas e pretas (Gráfico 4).



Fonte: IBGE, Desigualdades Sociais por Cor e Raça no Brasil, 2022.

Em 2021, a distribuição racial na força de trabalho brasileira evidenciou profundas desigualdades: enquanto os brancos respondiam por 43,8% dos indivíduos economicamente ativos (ocupados e desocupados), os pretos correspondiam a apenas 10,2% e os pardos a 45,0%. Contudo, ao se isolar a parcela desocupada, nota-se que a proporção de brancos diminui para 35,2%, ao passo que a de pretos e pardos sobe para 12,0% e 52,0%, respectivamente, indicando que esses últimos grupos são desproporcionalmente mais afetados pelo desemprego. Esses dados apontam para a persistência de barreiras estruturais que dificultam o acesso e a permanência de negros no mercado de trabalho, reflexo de desigualdades históricas e de práticas discriminatórias que se mantêm no Brasil contemporâneo (IBGE, 2022).

“Enquanto os brancos representavam 43,8% da força de trabalho (soma de ocupados e desocupados), os pretos eram 10,2% e os pardos, 45,0%. Mas os percentuais de pretos e pardos são mais altos entre os desocupados: 12,0% e 52,0%, respectivamente. Já os brancos eram 35,2% dos desocupados em 2021” (IBGE, 2022).

Como ilustra a Figura 4, enquanto brancos representam 43,8% dos economicamente ativos, pretos e pardos somam apenas 10,2% e 45,0%, respectivamente; ao se considerar apenas os desocupados, a participação de pretos (12,0%) e pardos (52,0%) supera a dos brancos (35,2%) (IBGE, 2022). Mesmo com a transformação da geografia, infelizmente, o pensamento eurocêntrico etnocentrista continua a ser repassado para estudantes, que situam sua percepção da sociedade e do mundo a partir desses valores, colocados como verdadeiros e únicos possíveis. Acerca disso, Helena Callai (2005, p. 228) entende que:

fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos e econômicos).

Caberia a geografia na leitura da realidade discutir essa dialética, possibilitando uma abordagem crítica, para além dos programas, currículos e conteúdos vistos atualmente. Uma educação geográfica antirracista deve ser gestada, servindo como uma proposta pedagógica de inclusão de pautas afirmativas nos currículos, propondo mudanças na realidade educacional e social brasileira (Dal Pont, 2016)

A divisão do mundo assumiu outra forma, assim como as relações do homem com o meio e entre os próprios homens. Nesse sentido dinâmico, caberia à Geografia contribuir para desvelar essa nova configuração espacial, lembrando que novos problemas exigem o aperfeiçoamento dos métodos de pesquisa (Dal pont, 2016, p. 214).

Entende-se que o ensino de geografia pode ser uma excelente forma de estudar temas relacionadas ao racismo, a discriminação, a mudança política, como também promover a compreensão da diversidade cultural e étnica em nosso país.

Para tanto, Krug (2001, p. 56) afirma que o currículo deve ser discutido por todos que participam do processo educacional. Devem ser estudados trabalhos de autores e escritores negros, que apresentem a geografia, cultura negra, música, cinema, arte, política, filosofia, sociologia, economia, o continente africano, resgatando os laços do povo negro, seu passado, seus nomes, a diversidade de povos e culturas africanas.

Os materiais didáticos devem incluir perspectivas de diversas culturas e etnias africanas, também assim como figuras históricas e exemplos geográficos de diferentes lugares com sua variada cultura (Silva, 2008, p. 11-19).

Segundo Santos (2019, p. 347), deve-se examinar criticamente o papel do colonialismo e do imperialismo na formação do mundo atual e de como afetaram diferentes grupos étnicos, culturas e territórios.

Para Barros (2019), faz parte também de uma proposta antirracista estudar os movimentos sociais e políticos que lutaram e ainda lutam contra o racismo, movimentos pela saúde da maioria da população (negra e pobre), a nossa luta pela abolição da escravidão, Movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos, o Apartheid na África do Sul, além de movimentos negros em diversos países.

As vozes que reunimos no presente estudo fazem parte de movimentos que têm procurado sistematizar experiências e denúncias como saberes específicos do povo pobre e preto que passa por vivências traumáticas de discriminação racial no interior do sistema de saúde, no judiciário, no sistema prisional, entre outros, como: os movimentos de mães e familiares de vítimas de violência estatal; a Frente pelo Desencarceramento (RJ), a Marcha das Mulheres Negras contra o Racismo e a Violência, e pelo Bem Viver; entre outros grupos e coletivos antirracistas (Barros, 2019, s/p).

Promover pesquisas independentes na geografia humana é um bom caminho para nos trazer perguntas e respostas cada vez mais profundas, trazendo reflexões novas sobre as desigualdades étnicas, territoriais e econômicas. Ajudar os alunos a uma introspecção sobre seus próprios preconceitos e privilégios pode ser um caminho interessante para pensar numa geografia viva e antirracista.

É preciso garantir o conhecimento público sobre cientistas e artistas negros, filosofias africanas e afrodiaspóricas, línguas africanas e contribuições africanas ao português brasileiro, geografia deste continente e da diáspora, técnicas, astronomia, metalurgia, farmacopeia africanas como temas das aulas de física, química e biologia... As possibilidades de expansão e descolonização do currículo para torná-lo mais inclusivo são infinitas e pautam-se na construção de relações sadias entre sujeitos, conhecimentos e pertencimento étnico-racial (Mota, 2021, p. 15).

Para além do processo de ensino, deve-se fornecer meios e recursos adequados aos professores na sua formação. A implementação bem-sucedida de uma reflexão antirracista na educação geográfica requer um compromisso contínuo e a criação de um

ambiente de sala de aula diverso, inclusivo e respeitoso, onde os alunos se sintam à vontade para discutir tópicos sensíveis de maneira construtiva.

Diante desse desafio, Destacam-se, a lei nº 12.288/2010, que se destina a garantir à população negra a igualdade de oportunidades e a defesa dos direitos étnicos e individuais, coletivos e difusos (Brasil, 2010).

De acordo com a lei, configura-se desigualdade racial toda situação injustificada de diferença de acesso ou fruição de bens e serviços, nas esferas pública e privada, em razão de raça, cor ou descendência. Estabelece-se como dever do Estado, portanto, a promoção de ações afirmativas para coibir as desigualdades e proteger os cidadãos contra todas as formas de discriminação. (Brasil, 2014, p.7)

Sem dúvida, as ações afirmativas do governo federal contribuíram para o aumento de alunos negros nas universidades públicas. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep, “o número de ingressos na educação superior federal por meio de ações afirmativas aumentou 167% em dez anos”.

O salto se deve, em sua maior parte, à Lei de Cotas promulgada em 2012. Naquele ano, 40.661 alunos ingressaram em cursos de graduação em virtude de políticas dessa natureza. Já o Censo da Educação Superior 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revela que 108.616 estudantes usufruíram das cotas somente no último ano – essa edição da pesquisa estatística é a mais recente publicada pelo Instituto. (INEP, 2023)

Entende-se que o salto é a oposição entre, inexistência de pessoas negras na universidade por falta de ações afirmativas, e a presença da lei de cotas (buscando um reparo histórico), garantindo a presença de pretos e pardos na educação superior.

Tivemos conquistas importantes para o acesso de pessoas negras ao ensino superior e para incentivar a luta racional por uma educação antirracista como necessária na formação do povo brasileiro.

CAPÍTULO 2 – O CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL EM DISCUSSÃO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA?

2.1 HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

De acordo com Venâncio (2017), a Universidade Estadual de Goiás (UEG) está entre as mais novas instituições públicas de ensino superior do nosso país. A UEG nasceu estrategicamente beneficiando grande parte dos municípios goianos e seu crescimento tem proporcionado tanto a expansão quanto a interiorização do ensino superior no Estado de Goiás.

A concepção da UEG era uma ideia antiga, a sugestão para a criação de uma instituição de ensino superior pública, gratuita de qualidade no Estado de Goiás ocorreu na década de 1950, quando aconteceu intenso debate entre os apoiadores do ensino público, versus do ensino particular. Como resultado desse processo, foi criada a Universidade Católica de Goiás (UCG) em 1959, e a Universidade Federal de Goiás (UFG) em 1960.

A Reforma Universitária, estabelecida por força da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (que implantava leis de organização do ensino superior e sua articulação com a escola média (ensino médio), facilitou a disseminação do ensino superior privado no Brasil e, conseqüentemente, em Goiás. Na contramão da lógica de expansão verificada no país na década de 1960, Goiás registrou um pequeno avanço, restrito a criação de duas faculdades em Anápolis (uma instituição particular, a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão, e uma pública, a FACEA) e outras duas instituições públicas (em Goiânia, a ESEFEGO, e na cidade de Goiás, a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás).

É importante observar que o planejamento nas universidades é concebido pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), importante instrumento de auxílio para a instituição, pois:

Subsidia o desenvolvimento do planejamento institucional. Constitui tanto uma forma de avaliação das instituições pelos órgãos responsáveis, como um plano para a melhoria e para o acompanhamento da implementação das ações estratégicas traçadas pela Instituição de Ensino Superior IES, assim como um instrumento de gestão pública (Sant'Ana, 2017, p. 8).

Esse entendimento reforça a importância do PDI como base orientadora para decisões institucionais e projetos pedagógicos, revelando a conexão entre planejamento e responsabilidade social da universidade. No caso da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Cora Coralina, esse instrumento se concretiza na forma como o campus estrutura suas ações e responde às demandas sociais, regionais e educacionais do território em que está inserido. A imagem a seguir ilustra esse espaço acadêmico como reflexo do planejamento e do compromisso com a formação superior pública e de qualidade.

Foto 5 – Fachada da Universidade Estadual De Goiás - Câmpus Cora Coralina



Fonte: Agência Cora de Notícias (2022).

Conforme a UEG (2011) A criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA), em 1961, foi o primeiro registro histórico da UEG. A partir dela surgiu a Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA), posteriormente transformada em UEG. Na mesma década ocorreu a criação, em 1962, da Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás – ESEFEGO (que passou a ser ESEFFEGO em 1994, com a criação do Curso de Bacharelado em Fisioterapia) e, em 1968 foi criada a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás. No ano de 1999, a então ESEFFEGO passou a integrar a Universidade Estadual de Goiás como Unidade Universitária de Goiânia – ESEFFEGO e a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás como Unidade Universitária de Goiás.

Na década de 1980, ocorre a promulgação da Lei Estadual nº 10.018, de 22 de maio de 1986, que autorizou a criação da Universidade Estadual de Anápolis, fato importante para a história da UEG. Em 1990, o Decreto Estadual nº 3.355, de 9 de fevereiro de 1990, instituiu a Fundação Universidade Estadual de Anápolis, tendo por objetivos a instalação e a manutenção da instituição, que se criava integrando a FACEA, já existente, à sua estrutura (Decreto Estadual nº 3.355/1990).

Em 1990, a FACEA é então transformada em Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) através do Decreto lei de nº. 3.549 passando a contar com 11 (onze) cursos, sendo que destes 7 (sete) eram, de formação de profissionais para atuarem na Educação Básica. A UNIANA era constituída de três centros: Ciências Exatas e Tecnológicas, o Centro de Ciências Humanas e Letras e o Centro de Ciências Socioeconômicas (Decreto lei de nº. 3.549/1990).

A Lei Estadual n. 11.655, de 26 de dezembro de 1991, que dispôs sobre a estrutura organizacional básica do Poder Executivo, autorizava a criação da UEG, com sede em Anápolis, a qual se integrariam como unidades, com sua estrutura, pessoal e patrimônio, a FACEA, a ESEFEGO e estas outras entidades de ensino superior: a Faculdade de Filosofia Cora Coralina (cidade de Goiás); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Pires do Rio (chamada depois de Faculdade Celso Inocência de Oliveira); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, de Formosa; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara. Contudo, essa determinação legal não foi levada a efeito.

De acordo com UEG (2023), O Governo do Estado de Goiás seguiu a política de criação de faculdades, como autarquias/ entidade de administração indireta. Decretos, portarias e resoluções da Secretaria de Ensino Superior do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE), e legislações específicas, como a Lei Complementar n. 26, de 28 de dezembro de 1998, estabeleceu as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do

Estado de Goiás, fundamentais para que o movimento em prol da universidade pública em Goiás se expandisse.

Ainda, segundo UEG (2023), no final dessa década, por força da Lei n. 13.456, de 16 de abril de 1999, a UNIANA foi transformada em Universidade Estadual de Goiás - UEG. Essa lei previu ainda a incorporação das autarquias estaduais de ensino superior à estrutura da instituição então criada. Entre essas autarquias, estavam as treze mencionadas na Lei Estadual n.11.655/1991, que tinham efetivo funcionamento, e outras cuja implantação não foi cumprida de fato, apesar de ser prevista em lei.

Conforme a UEG (2023), a Universidade Estadual de Goiás organizada como uma Universidade multicampi, sua sede central se encontra em Anápolis e é resultado do processo de transformação da antiga Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e da incorporação de outras 13 Instituições de Ensino Superior isoladas, mantidas pelo poder público. Em Anápolis, a UEG abriga duas unidades universitárias, a Unidade Universitária de Ciência Exatas e Tecnológica (Campus CET) e a Unidade Universitária de Ciências Sócio Econômicas e Humanas (Campus CSEH). No início, a Universidade foi vinculada organicamente à Secretaria Estadual de Educação. Logo após, por força do Decreto Estadual n. 5.158, de 29 de dezembro de 1999, ficou jurisdicionada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás.

A UEG, apesar das dificuldades, segue a missão de "produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade e promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do Brasil" (Lima, 2023).

Sobre o curso, a UEG (2021), científica que a licenciatura em Geografia destina-se à habilitação de professores para o exercício da docência para atuarem junto aos sistemas de ensino, escolas e outros campos onde se faz necessária a presença do docente, e tem na formação de professores para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, sua base." O Licenciado é um profissional que atua na construção do entendimento do saber geográfico; buscando e produzindo meios de compreender e pensar o espaço geográfico em seus aspectos particulares e em sua totalidade. Além disso, é seu papel contribuir para a formação e construção da cidadania, procurando

despertar uma visão crítica que perpassasse por uma perspectiva humanista e ética” (UEG, 2021).

O Curso de Geografia, de acordo com a UEG (2021), fundamenta-se numa visão de construção de espaço, relacionando numa mesma dimensão o homem como um ser que se apropria da natureza, mediante o trabalho, e que se abre a novos horizontes da abordagem espacial, incorporando, mais fortemente, questões ambientalistas, humanísticas e planetárias.

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) iniciou suas políticas afirmativas a partir da edição da Lei Estadual n.º 14.832, de 12 de julho de 2004, foi instituído, em 2005, um sistema de cotas no vestibular, reservando vagas para estudantes da rede pública, negros, indígenas e pessoas com deficiência (Universidade Estadual de Goiás, 2004, p. 1). Em 3 de dezembro de 2015, o Conselho Universitário da UEG aprovou a Resolução CsU n.º 739, que criou o Programa de Acesso à Educação Superior para Refugiados e Portadores de Visto Humanitário, ampliando as ações afirmativas a grupos imigrantes em situação de vulnerabilidade (Universidade Estadual de Goiás, 2015, p. 1). Posteriormente, em 29 de junho de 2017, a Resolução CsU n.º 858 passou a reservar vagas para estudantes quilombolas, consolidando o compromisso da instituição com a inclusão étnico-racial em seu processo seletivo (Universidade Estadual de Goiás, 2017, p. 1).

2.2 SOBRE A UEG E SUA MISSÃO

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) é uma universidade pública multicampi do Estado de Goiás, criada pela Lei Estadual 13.456, de 16 de abril de 1999.

Nos termos do seu Estatuto, aprovado pelo Decreto Estadual nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020 e do Regimento Geral aprovado por seu Conselho Universitário, a UEG é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão com finalidade científica e tecnológica, de natureza cultural e educacional, com caráter público, gratuito e laico.

É uma autarquia do poder executivo do Estado de Goiás, com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, nos termos do Artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil, do Artigo 161 da Constituição do

Estado de Goiás e da Lei Estadual nº 18.971, de 23 de julho de 2015. Rege-se por seu Estatuto, seu Regimento Geral e por suas normas complementares.

Segundo UEG (2024) a universidade possui sede no município de Anápolis (GO) e alcance acadêmico organizado em oito regiões do estado, a partir de Campus e Unidades Universitárias (UnU) presenciais, assim como de Polos de Educação a Distância (EaD). Esta presença alcança todas as microrregiões de Goiás definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atribuindo à UEG, como única universidade pública estadual de Goiás, perfil e função estratégica para a interiorização do acesso, das condições, dos processos e dos resultados da educação superior pública, do desenvolvimento científico e tecnológico e da inovação que ele promove desde o âmbito local nos municípios. Essas características fundamentam o perfil da UEG como Instituição Pública Estadual de Educação Superior, Ciência e Tecnologia, dedicada a alcançar e responder as questões fundamentais na formação de pessoal (alunos, professores e colaboradores) para o seu crescimento e desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Conforme UEG (2025), é tarefa precípua da Universidade Estadual de Goiás socializar o conhecimento científico e o saber, expandir a cultura e a formação completa de profissionais e indivíduos hábeis de se inserirem criticamente na sociedade e assim contribuírem na promoção de mudanças efetivas da realidade socioeconômica dos municípios, do Estado de Goiás e do Brasil.

Os princípios estabelecidos pela instituição (UEG, 2025) guiam sua atuação para que a formação acadêmica se baseie em valores essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

O respeito à liberdade de pensamento e de expressão (UEG, 2025) é um princípio essencial que garante o direito de cada indivíduo se expressar sem medo de discriminação. A liberdade de expressão é um direito democrático que assegura a diversidade de opiniões e a construção de um ambiente acadêmico saudável e inclusivo. De acordo com o artigo 5º, inciso IV, da Constituição, "é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato".

A universalidade do conhecimento vai ao encontro do ideal de democratização do ensino, permitindo que o conhecimento seja compartilhado de forma equitativa e acessível, rompendo as barreiras de exclusão social.

Acerca do princípio da igualdade de oportunidade no acesso, na participação e na permanência nas atividades de pesquisa, ensino e extensão (UEG, 2025) destaca-se a importância de garantir que todos os alunos tenham as mesmas condições para ingressar na universidade, participar das atividades acadêmicas e continuar seus estudos até a conclusão do curso (igualdade formal e material).

A pluralidade ideológica e acadêmica reflete a diversidade de ideias e abordagens que devem ser respeitadas dentro do ambiente acadêmico plural. A democracia e a transparência na gestão são fundamentais para garantir que as decisões dentro da instituição sejam tomadas de maneira participativa e clara.

A transparência nas ações e a democracia na gestão da universidade asseguram que todos os membros da comunidade acadêmica possam contribuir para o processo decisório e fiscalizar as ações administrativas. Nesse sentido, Cunha (2007, p. 123) destaca que a obediência à legislação vigente é um princípio que garante a legalidade das ações da universidade, de acordo com as normas e legislações que regem o sistema educacional brasileiro.

A integração sistêmica entre educação, trabalho e atuação social (UEG, 2025) é um princípio que visa conectar o saber acadêmico às necessidades reais da sociedade. Como afirma Friedrich (2008, p. 42), "a integração entre ensino, pesquisa e extensão é fundamental para que a educação se torne um processo dinâmico, conectado às reais necessidades sociais e aos avanços do conhecimento".

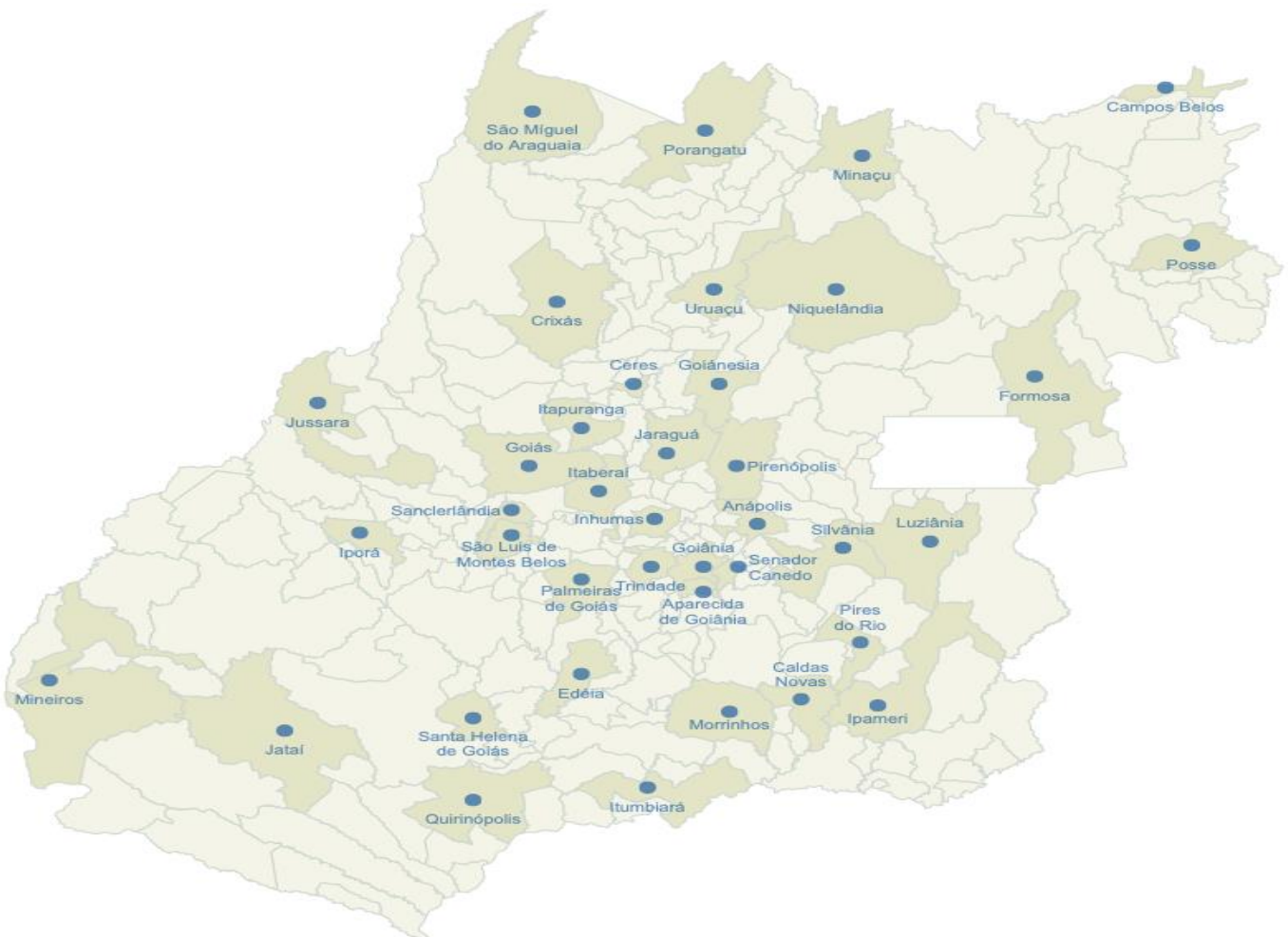
O ensino deve ser enriquecido pela pesquisa e pelas atividades de extensão, permitindo que os alunos possam, de forma prática, aplicar os conhecimentos adquiridos, enquanto a pesquisa acadêmica se torna mais aplicada e voltada para as necessidades da sociedade.

Esses princípios, quando efetivamente aplicados, produzirão uma formação acadêmica mais profunda, sólida, crítica, ética, responsável e comprometida com a justiça social.

2.3 MAPA UEG: ONDE ESTAMOS

Analisando o mapa a seguir, ve-se que Universidade Estadual de Goiás (UEG) destacou-se como uma instituição importante para a democratização do ensino superior no estado, através de sua estratégia de interiorização. De acordo com a UEG (2025), a universidade está presente em 45 municípios goianos.

Mapa 6 - MAPA UEG - Unidades da Universidade Estadual de Goiás



Fonte: Universidade Estadual de Goiás – Onde Estamos. Disponível em: <https://www.ueg.br/conteudo/14560/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

O grande triunfo da UEG é a interiorização do ensino superior em Goiás. Representa uma estratégia fundamental para democratizar o acesso a educação superior e reduzir

desigualdades sociais, políticas, econômicas (históricas). Segundo Bittar; Oliveira e Morosini (2008, p. 72), a LDB é responsável por essa descentralização:

Uma década após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei no 9.394/96) verifica-se que as políticas governamentais intensificaram o processo de descentralização da educação por meio de uma maior atribuição de competências para Estados e municípios, institucionalizando, em especial, os sistemas municipais de ensino.

Por décadas, a concentração de oportunidades educacionais nas capitais e regiões metropolitanas segrega as populações do interior, reforçando e limitando o desenvolvimento de pessoas e municípios.

A UEG, desafia essa lógica com sua distribuição geográfica, em regiões marcadas pelo potencial turístico, como Pirenópolis e Caldas Novas, a presença da universidade pode fomentar, por exemplo, pesquisas em gestão ambiental e turismo, alinhando formação acadêmica às vocações econômicas regionais.

Para tanto, é necessário planejamento e investimento. Não se trata apenas de instalar prédios e estruturas físicas, mas de integrar ensino, pesquisa e extensão às realidades de cada lugar, pois, a educação pode gerar desenvolvimento e crescimento.

Apesar das dificuldades econômicas e administrativas, o efeito produzido pela UEG no interior goiano é algo positivo. Nesse contexto, a universidade transcende a mera expansão de vagas para estudantes, demonstra uma mudança de paradigma: a educação como direito de todos, não como privilégio para poucos.

De acordo com Marques; Specian; Silva (2021, p.19):

A Universidade, além de reunir pessoas e conteúdos, pode ser essa via de encontro de itinerários humanos, de esperanças estilhaçadas por projetos de vida falidos, de novas identidades coletivas, de reforço de outras frentes de luta. Para isso, precisa também ser o tempo-espço de remissão de pedagogias que há séculos se mantêm indiferentes aos sujeitos, territórios e demandas sociais concretas onde se instalam.

Para consolidar essa visão é fundamental investimento em pessoas e infraestrutura: bolsas de estudo, corpo docente, valorização dos saberes locais e etc. Assim, as academias podem alterar a realidade educacional/social que conhecemos ensinando uma geografia viva de transformação social.

2.4 ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UEG

Licenciatura em Geografia

Perfil do Curso de Geografia/Currículo

Conforme (UEG, 2023), ser professor de Geografia é mais do que ensinar sobre mapas, climas e territórios. É compreender que a formação de docentes vai além da sala de aula, alcançando espaços institucionais e comunitários que demandam esse conhecimento. O curso de Licenciatura em Geografia busca preparar profissionais para analisar e interpretar o espaço geográfico em suas múltiplas dimensões, conectando passado e presente, local e planetário. A construção desse saber não se limita ao conteúdo acadêmico, mas também instiga reflexões críticas sobre como os fenômenos geográficos influenciam a sociedade e o meio ambiente.

De acordo com (UEG, 2023), formar professores de Geografia significa também formar cidadãos. A licenciatura não apenas ensina técnicas e metodologias para a prática docente, mas desperta uma consciência crítica sobre a realidade socioespacial. A proposta do curso se fundamenta em valores humanísticos e ambientais, incentivando um olhar atento à relação entre ser humano e natureza. Assim, mais do que repassar informações, o docente se torna um mediador de debates, fomentando discussões sobre sustentabilidade, desigualdade e ocupação do espaço, preparando alunos para compreender e transformar o mundo ao seu redor.

Segundo (UEG, 2023), a formação em Geografia deve equilibrar teoria e prática, promovendo experiências que permitam ao estudante construir um pensamento geográfico aplicado à vida real. A graduação é ofertada presencialmente em diversas cidades goianas, como Anápolis, Formosa, Goiás, Iporá, Itapuranga, Minaçu, Morrinhos, Pires do Rio, Porangatu e Quirinópolis, democratizando o acesso ao conhecimento geográfico. A partir dessa iniciativa, a Universidade Estadual de Goiás contribui para que a Geografia seja mais do que uma disciplina curricular, mas um instrumento para compreender a sociedade, o espaço e as dinâmicas que moldam o mundo (UEG, 2023).

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) tem realizado a promoção de iniciativas inclusivas para negros e afrodescendentes como a implantação do sistema de cotas,

entre outros. De acordo com a instituição, “O sistema de cotas é aplicado nos Processos Seletivos da Universidade desde 2005, sendo a UEG uma das pioneiras na implantação dessa política de acesso no Brasil” (UEG, 2024).

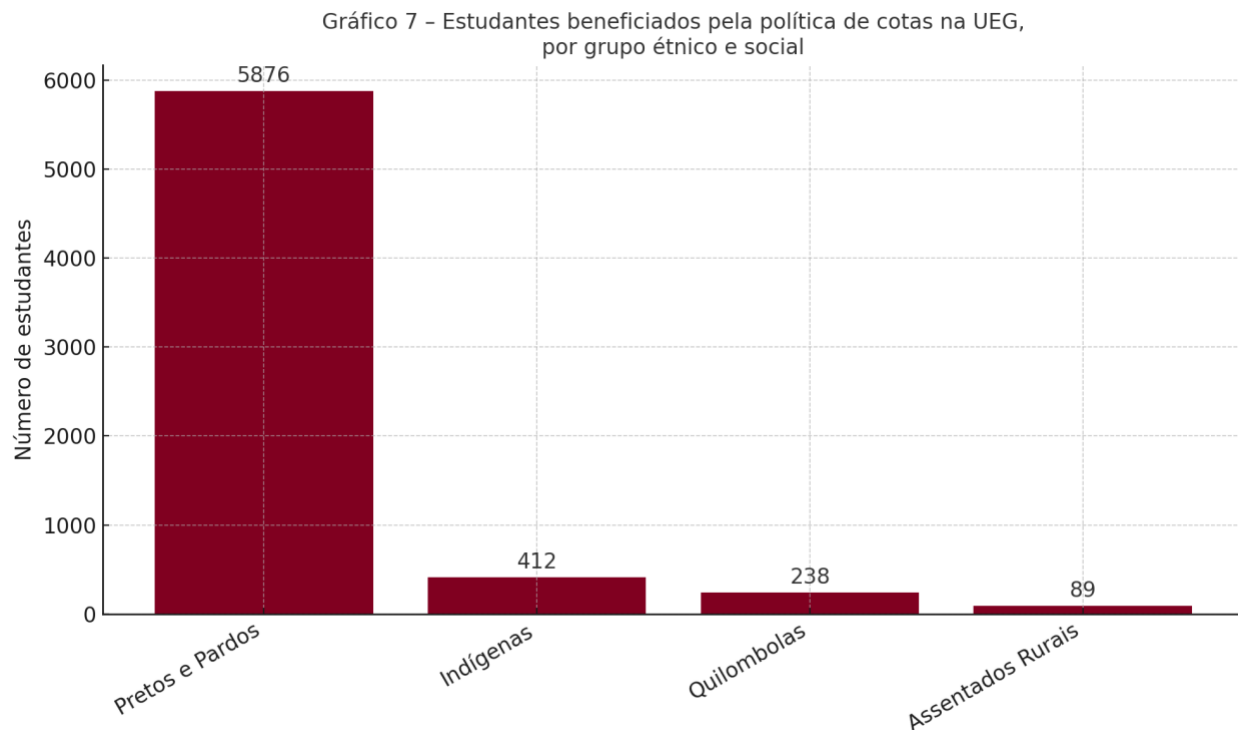
Segundo a Pró-reitora de Graduação da UEG, a política de cotas disponibiliza 50% das vagas regulares ofertadas para as cotas: 25% para estudantes oriundos de escola pública, 20% para pretos e negros e 5% para alunos indígenas e portadores de algum tipo de deficiência.

Além do sistema de cotas, a UEG fortalece a permanência estudantil por meio de programas de Iniciação Científica (IC), bolsas de auxílio financeiro e ações de apoio psicossocial a estudantes em vulnerabilidade social (UEG, 2024).

Como se mostra no Gráfico 7, a política de cotas adotada pela UEG tem alterado significativamente o perfil da sua comunidade acadêmica (SOARES, 2024, p. 568–572). Pretos e pardos representam o maior contingente de beneficiários, com 5 876 estudantes (SOARES, 2024, p. 568), seguidos por indígenas (412; SOARES, 2024, p. 569), quilombolas (238; SOARES, 2024, p. 571) e assentados rurais (89; SOARES, 2024, p. 572). Esses números atestam não apenas o alcance da ação afirmativa, mas também seu papel fundamental na ampliação do acesso de grupos historicamente marginalizados ao ensino superior.

Entretanto, o ingresso por meio de cotas é apenas o primeiro passo. Com a aprovação da Resolução CsU 1098/2023, a UEG consolidou um conjunto de medidas de permanência voltadas a esses estudantes (UEG, 2023, p. 12–22). Dentre elas, destacam-se as bolsas de Iniciação Científica, que incentivam o envolvimento em pesquisas desde as etapas iniciais da graduação (UEG, 2023, p. 12); o Programa de Permanência Estudantil, que oferece suporte financeiro e acompanhamento psicossocial a quem enfrenta dificuldades socioeconômicas (UEG, 2023, p. 18); e as ações emergenciais — auxílio-transporte, alimentação e material didático — destinadas a minimizar as barreiras que podem comprometer a trajetória acadêmica (UEG, 2023, p. 22).

Gráfico 7 – Estudantes beneficiados pela política de cotas na UEG, por grupo étnico e social



Fonte: SOARES, Evellyn Albernaz (2024, p. 568–572).

Como se mostra no Gráfico 7, a política de cotas adotada pela UEG tem alterado significativamente o perfil da sua comunidade acadêmica (SOARES, 2024, p. 568–572).

Em síntese, ao articular políticas de acesso e de suporte contínuo, a UEG não só incorpora os princípios da inclusão étnico-racial, mas também reforça seu compromisso com a permanência e o sucesso dos estudantes cotistas.

A UEG vem reafirmando sua natureza pública e de inclusão, através dessas e outras ações, dando mais oportunidade e visando democratizar o acesso a educação formal superior e buscando como instituição pública, a diminuição da grande desigualdade social existente em Goiás e no Brasil.

Em cumprimento à Lei Estadual n. 14.832/2004, foi criada a Comissão Permanente de Acompanhamento e de Avaliação da Implementação da Política de Cotas da Universidade Estadual de Goiás (CAPC/CAMPUS/Unidade), que tem como finalidade acompanhar, orientar e decidir sobre assuntos relacionados às vagas destinadas ao sistema de cotas na UEG. (UEG, 2024)

De acordo com a instituição, “a UEG possui um princípio fundamental de oferecer educação independente de origens étnicas, sociais, religiosas ou condição econômica. Isso reflete o compromisso da instituição em promover a diversidade e inclusão”. (UEG, 2019).

No contexto das lutas emancipatórias negras, a educação sempre esteve presente e tratada, especificamente, em duas dimensões. Inicialmente, enquanto a bandeira de reivindicação do Movimento Negro era de que os negros e as negras fossem incluídos(as) na sociedade brasileira, pudessem participar ativamente e de forma valorativa das dimensões sociais, a educação era vista como uma forma de ascensão social, como a grande oportunidade de a população negra alcançar a cidadania plena. (Sousa; Sousa; Carvalho; Silveira, p. 6)

Assim, a questão racial está em disputa em vários espaços e, ainda que haja respaldo legal para sua inserção nas diretrizes educacionais por meio da Lei 10.639/2003, sua aplicação não se limita a um único ambiente acadêmico. A diversidade de contextos locais e regionais no Brasil coloca desafios a construção de uma educação antirracista, que só será efetiva se houver profissionais preparados engajados e sensibilizados com a realidade do povo negro, historicamente excluído da condição de cidadania efetiva no país.

Nesse sentido, cabe aos educadores, à comunidade acadêmica e à sociedade como um todo uma reflexão crítica sobre o currículo vigente na formação de professores e geógrafos. O debate sobre sua reformulação deve considerar a diversidade cultural e territorial, possibilitando um ensino mais alinhado às realidades locais. Segundo Arroyo (2011, p. 6), “o currículo é um território em disputa constante, é um espaço político, ideológico”, onde ocorrem avanços e retrocessos, sendo utilizado para hierarquizar conteúdos, disciplinas e conhecimentos. Dessa forma, são estabelecidos critérios que determinam quais saberes são considerados superiores, científicos e essenciais, enquanto outros são marginalizados, vistos como desnecessários ou de menor valor acadêmico.

O currículo é posto pelo Estado como ferramenta centralizadora da educação formal. Sua função é direcionar, separar o que deve ser ensinado, conter ações, estabelecer princípios e valores válidos. Traz em si uma rigidez que não permite

inovações, tendo um caráter de indispensabilidade, configurando hegemonia de conhecimento, por fim, sacralizando o conteúdo, tornando-o uma verdade quase que absoluta, inquestionável e imóvel (Arroyo, 2011).

Então, deve ser o oposto disso. Precisa democratizar o conhecimento, respeitar a diferença, ser criativo, entender docentes e discentes como produtores de conhecimento e valorizar diferentes culturas (Arroyo, 2011).

As disputas no território dos currículos e da docência estão postas com nova radicalidade. Passam pelas disputas das últimas décadas do direito à autoria, à criatividade, à própria capacidade de criticar o que contradiz opções políticas, éticas. Se esse direito profissional a intervir e criar no próprio campo da docência e do currículo cultivado com tanto esmero nas últimas décadas está ameaçado pela repolitização conservadora que tenta impor aos docentes o que é sagrado ensinar para avaliar esse quadro repõe novas resistências e novas disputas políticas no território da docência e dos currículos (Arroyo, 2011, p. 12).

A educação geográfica antirracista não pode estar fora do currículo, muito pelo contrário, deve ser base, por trazer reflexões acerca do conhecimento produzido até aqui, construído pela diversidade de povos, culturas, experiências e espiritualidades que compõe o povo brasileiro.

O currículo escolar, quando se propõe a reconhecer as diversidades, admite que todos os sujeitos são produtores de conhecimento, possibilitando que os saberes sejam construídos por outras fontes, antes silenciadas: “Esse processo de construção depende de uma escuta, de abertura para as demandas e os saberes dos educandos, em um movimento em que todos são sujeitos” (Neri, 2018, p. 71).

O curso de geografia deve ensinar a geografia do questionamento, a reflexão sobre os fatos e ideias, a crítica sobre a realidade vista, descortinando o pensar, aumentando a compreensão do indivíduo e do coletivo, contraponto o estático, valorizando o movimento. Freire, destaca a posição da professora frente ao discurso preconceituoso e antiético:

Obviamente o papel de uma educadora crítica, amorosa da liberdade não é impor ao educando o seu gosto da liberdade, a sua radical recusa à ordem desumanizante; não é dizer que só existe uma forma de ler o mundo, que é a sua. O seu papel, contudo, não se encerra no ensino, não importa que o mais competente possível de sua disciplina. Ao testemunhar a seriedade com que

trabalha, a rigorosidade ética no trato das pessoas e dos fatos, a professora progressista não pode silenciar ante a afirmação de que “os favelados são os grandes responsáveis por sua miséria”; não pode silenciar em face do discurso que diz da impossibilidade de mudar o mundo porque a realidade é assim mesmo. (Freire, 2002, p. 80)

Para uma educação geográfica antirracista se faz necessário uma revisão e modificação dos currículos e conteúdos a serem estudados, propiciando o conhecimento científico mais aberto e plural, tornando necessário a leitura de autores negros e indígenas como sujeitos produtores/construtores de conhecimento. Observando as mudanças que tem ocorrido na sociedade brasileira, através dos movimentos populares em busca de acesso a educação, moradia, saúde, igualdade e acesso ao mercado de trabalho.

Segundo, Ponce e Ferrari (2022) a educação antirracista deve centrar na reestruturação do currículo, nos novos saberes de povos tradicionais negros, indígenas, e outros, possibilitando o diálogo intercultural entre os vários grupos étnicos sociais rompendo com a hegemonia racista, sexista e patriarcal eurocêntrica branca, masculina católica cristã.

Compreende-se o racismo como uma construção social que estruturalmente atinge a vida da população negra, inclusive por meio do currículo escolar. Salienta-se que as práticas racistas estão presentes na vida de negros e de negras desde a infância, os/as quais, quando chegam à escola, carregam sobre si as marcas impressas pelo racismo provocadas pelas interações sociais. As crianças brancas também adquirem uma percepção sobre ser branco e ser negro, a partir de suas vivências pessoais. A escola é, portanto, o espaço que pode facilitar a desconstrução da percepção negativa da identidade negra, mas também pode ser reprodutora de racismo por meio de ações e de omissões. (Ponce e Ferrari, 2022, p. 2)

Entende-se que a Lei Nº 10.369/2003 bem como outras aparatos legais relacionados à Educação Antirracista são frutos de lutas e resistência dos movimentos populares negros, de instituições pela valorização e conscientização do povo negro acerca de sua identidade, história e cultura e arte africana, suas lutas de libertação, reconhecimento e reparação, fundamentam o ensino e existência de uma educação antirracista.

Estabelecer e reconhecer novas perspectivas educacionais para uma compreensão do papel do tráfico, da escravidão e da diáspora africana como elementos formadores da configuração do mundo contemporâneo constituem

pressuposto básico para traçar um novo perfil do papel das culturas negras na formação do Brasil. Ter respeito e valorizar as diferenciações culturais e étnicas em um território não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, ter respeito como expressão da diversidade (Anjos, 2005, p.27)

É necessário preparar e habilitar professores para discutir e criar novas ideias na filosofia e demais humanidades. Pensar pedagogias e inovações para tornar o ensino e aprendizagem das geografias atraente, profundo, crítico e significativo, fazendo o sujeito do conhecimento transbordar sua essência, a busca incessante de conhecer-se.

[...] capacitar os (as) profissionais da 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 (Brasil, 2010, p. 124).

A educação antirracista deve promover o debate contra o racismo, para derrubá-lo e assegurar que todos tenham seu desenvolvimento integral garantido e respeitado.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil reconheceu legalmente a existência de tratamentos diferentes e preconceito, como a discriminação racial, de gênero e deficiência física, descortinando e combatendo qualquer tipo de segregação pra alcançar um Estado republicano melhor, onde todos possam buscar a igualdade de fato (já existindo a de direito).

A nova Constituição da República, de 1988, traz como um dos seus princípios fundamentais que todos são iguais perante a lei. Todavia, realiza algumas discriminações positivas, ou seja, reconhece o direito à diferença de tratamento legal para grupos discriminados negativamente, como as mulheres e as pessoas com deficiência. Posteriormente, alguns juristas estenderam esse entendimento à legalidade das ações afirmativas. Destarte, ainda no princípio de igualdade, as ações afirmativas fazem com que o próprio Estado reconheça as inúmeras desigualdades sociais – étnicas, raciais, de gênero –, corroborando que apenas o preceito legal não é suficiente para haver uma sociedade mais justa e igualitária (Mocelin; Martinazzo & Guimarães, 2018, P. 297).

A Carta Magna admite tratamentos diferenciados para grupos historicamente marginalizados. Essas diferenciações (positivas), como as voltadas a negros, indígenas, mulheres, crianças, e outros, foram posteriormente fundamentais para legitimar as ações afirmativas perante o nosso ordenamento jurídico.

CAPÍTULO 3 – PENSANDO A PRÁTICA DOCENTE E AS ABORDAGES EDUCIONAIS ANTIRRACISTAS

ENSINAR PARA PRODUZIR CONHECIMENTO

Ao conversar com meu filho, uma criança de dez anos, fui questionado, por ser mais experiente (pai, mãe, avó, avô, adulto, mais velho na contagem de tempo, conforme as primaveras vividas).

Poderia ter sido com você!

- Quanto vale um escravo?

Respondi, que dependia do período histórico que ele se referia, e que as informações dadas por pesquisadores não eram muito precisas, pois dependia de uma série de fatores...

E voltei a ser questionado.

- Quanto vale um escravo?

Agora entendi a indagação! Qual o meu valor, pai? Qual o seu valor? Como um ser humano pode ter preço?

Um humano tratado como mercadoria por ser de outra terra, por não ser cristão, avaliado sem alma, escravizado, rebaixado a condição de animal irracional.

Tentei mostrar a visão absurda do colonizador, de que o negro escravizado era considerado um ser inferior, uma coisa, não uma pessoa, e por isso não tinha nenhum direito ou tratamento humano: não falava a língua, não tinha os costumes considerados elevados, nobres, inteligentes e finos (refinados). E novamente fui interpelado.

- Mas, a maioria não é educada assim do mesmo jeito, e isso, não é motivo para maltratar e escravizar ninguém. Por que as pessoas (sociedade) aceitavam escravizar?

- Porque a coroa portuguesa, o Rei de Portugal lucrava muito com o tráfico de escravos, e os portugueses e seus descendentes (brancos) se achavam superiores.

Expliquei que o tratamento recebido pelos escravos era desumano, que a alimentação, diversas vezes, era insuficiente e por isso muitos escravos adoeciam e morriam. Os negros escravizados que trabalhavam na casa-grande, onde residiam “seus donos” (os senhores) recebiam um tratamento melhor, em relação aos outros. Esses eram alimentados e vestidos.

Conversamos que, se o negro escravizado desobedecesse de alguma forma, seria castigado fisicamente de forma extremamente dolorosa com açoites (chicotadas), ficaria exposto para servir de exemplo a não ser seguido. Também conversamos que as mulheres escravizadas não tinham direito sobre seu próprio corpo, ou aos filhos.

- E os negros escravizados não se revoltavam?

Disse que escravização do nosso povo não era aceita de maneira passiva, existiu muita resistência, luta, fuga de nossos ancestrais pretos escravizados que, quando conseguiam, fugiam e formavam quilombos, como o de Palmares, o Kalunga.

Lembrando que a escravidão do nosso povo se deu durante cerca de 350 anos, “cessou” com a lei Áurea em 13 de maio de 1888, mas vemos reflexos dessa escravidão até nossos dias.

- Como acabar com isso pra sempre?

- Talvez chamando a sociedade, pretos, brancos, indígenas, pardos, outros, todos os brasileiros para conversarmos sobre nossos problemas e buscarmos soluções para resolvê-los. Isso é uma luta que deve ser travada por todos nós. Produzir consciência para discutir questões, pois assim as mudanças poderão ser efetivas, uma vez que derivam da consciência, reflexão e análise e não do modismo ou de meras informações.

- Puxa! Você falou difícil.

- Lembrei de um grande pensador que falava assim.

- Qual o nome dele?

- Professor Milton Santos. Dizia ele: “O brasileiro não tem vergonha de ser racista, tem vergonha de dizer que é racista”.

No dia 31 de março de 1997, O professor Dr. Milton Santos foi entrevistado no programa jornalístico Roda Viva, e lhe perguntaram o seguinte: “Qual a função de ensinar geografia no Brasil?”

Ele respondeu, sem pestanejar: “explicar o país e produzir cidadãos a partir desse conhecimento” (Programa Roda Viva, 1997).

(Sebastião Adilson Dionizio Brandão)

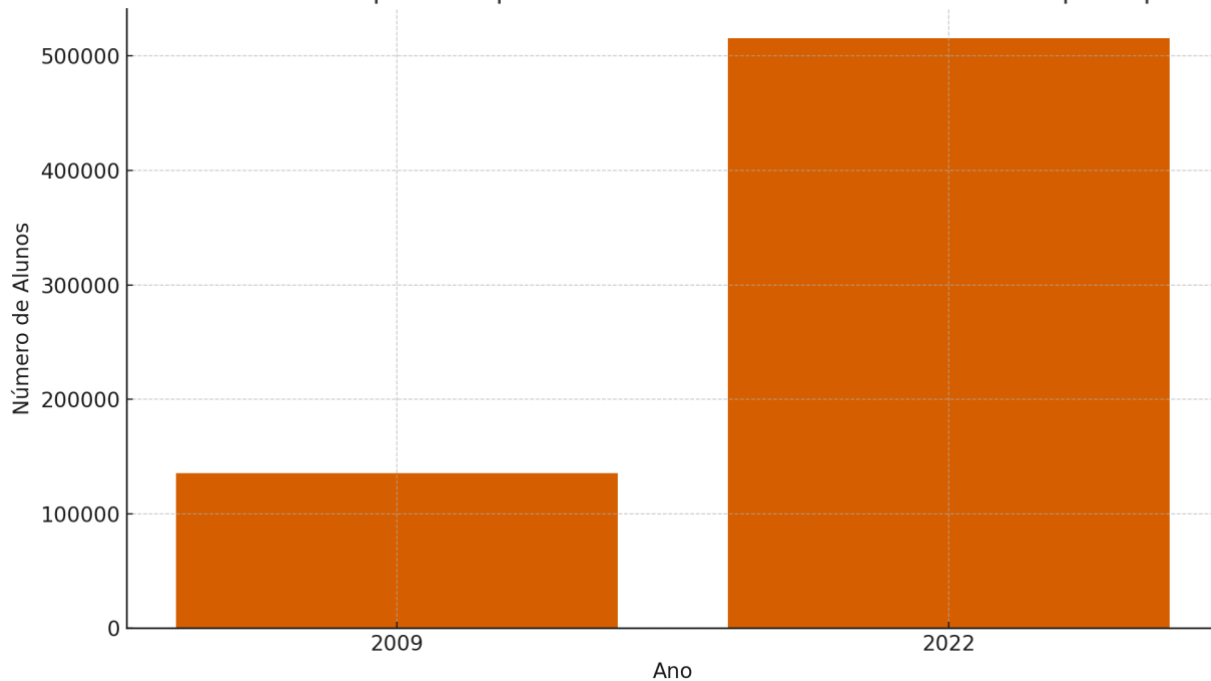
Baseando-se numa geografia crítica entende-se que é preciso (re)pensar a educação em geografia, desde o planejamento do curso, da distribuição do ensino, da pesquisa e da extensão, até a escolha dos textos, bibliografias, da formulação das ementas e planos de ensino.

Inicialmente, se perguntaria: quem são os/as docentes e os/as discentes do curso? Quais são as realidades vividas e experienciadas por eles/elas e pela comunidade que vai além dos muros da universidade? Quem são os autores e autoras que escrevem os textos base? Como os temas raça, gênero, sexualidade, etnia, e outros são abordados?

A lei de cotas (2012), contribuiu muito para o acesso ao ensino superior de alunos negros (pretos e pardos), estudantes de escolas públicas, mudando a cara das universidades públicas do país. Os dados a seguir mostram que os estudantes negros hoje estão ocupando a universidades públicas e particulares. A lei é uma ferramenta necessária para possibilitar o acesso a educação superior aqueles que até então, jamais teriam essa oportunidade.

Gráfico 8 – Número de alunos pretos e pardos em universidades federais mais que triplica em 13 anos (Folha de S.Paulo, 2024).

Gráfico 8: Número de alunos pretos e pardos em universidades federais mais que triplica em 13 anos



Fonte: Folha de São Paulo/Dados do Sou Ciência/Censo Ensino Superior

Segundo a folha (2024), conforme os dados do Centro de Estudos, Sociedade, Universidade e Ciência, vinculado à Unifesp – Universidade Federal de São Paulo, A maior ocupação de vagas por estudantes pretos e pardos, é o resultado da lei de cotas para a seleção nas universidades federais e estaduais (públicas). Entretanto, o estudo mostra que houve significativo aumento de alunos negros em vagas de livre concorrência ou amplo acesso, ou seja, as que não são reservadas a cotas. “O levantamento mostra que, em 2009, 124.386 alunos pretos e pardos entraram nas universidades em vagas não cotistas, o que representa 92% dos matriculados naquele ano”. (Folha, 2024 s/p).

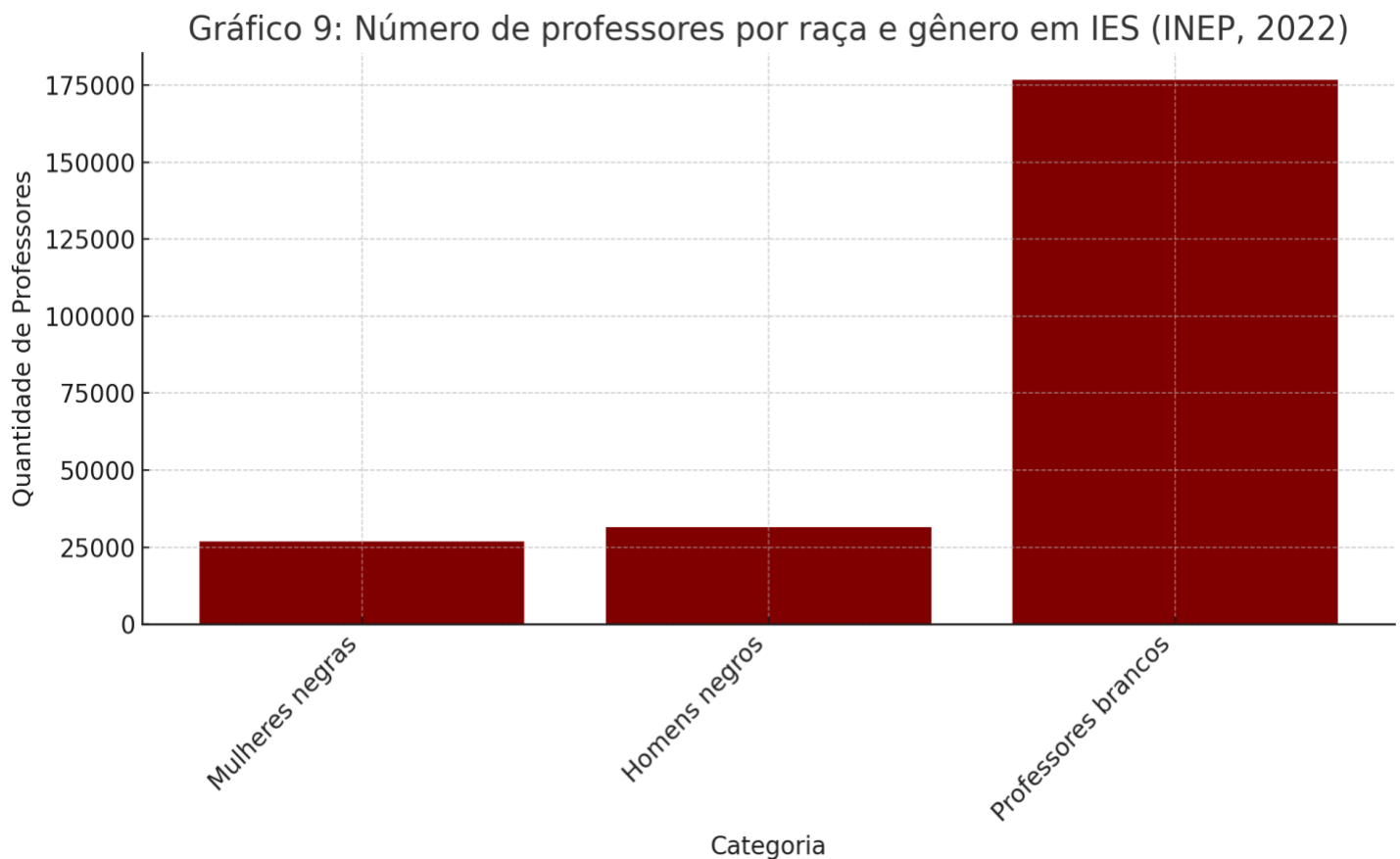
Isso significa que políticas afirmativas antirracistas são importantes como forma de combate a discriminação, a pobreza e ao racismo. Mas, que o acesso ao ensino e a educação iguala as pessoas para o trabalho, abre as portas a vida acadêmica para as pós-graduações, Incentiva meninas e meninas a buscarem adentrar ao caminho do conhecimento como algo natural.

A educação é uma forma importante de instrumentalizar um maior número de pessoas negras para o mercado de trabalho, em áreas pouco conhecidas por esta

população, como os concursos públicos. A vida acadêmica abre possibilidades desconhecidas.

Falando um pouco dos professores negros do ensino superior, a história não é muito diferente sobre o acesso as instituições de ensino. Os profissionais brancos terão mais facilidade de se tornarem professores. Na contramão, haverá uma ou outra professora/professor negro, nas instituições de ensino superior. É fato que existe um pequeno número de professores negros nas universidades, a grande maioria é de professores brancos. De acordo com INEP, 2022:

Gráfico 09 – Número de professores por raça e gênero em Instituições de Ensino Superior (INEP, 2022).



Dados do Censo do Ensino Superior 2022.

O padrão, repetido e tão comum, revela os desafios para uma educação antirracista que valorize o ser humano. Segundo Freire (2007, p. 27), “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”. O Brasil soma mais de 58 mil professores negros em Instituições de Ensino Superior (IES). Os dados, referentes ao ano de 2022, foram levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ainda de acordo com o levantamento, mulheres negras atuando como docentes representam 26.770 pessoas; e homens negros, 31.541 indivíduos. Em comparação, o número de professores brancos atuando no Ensino Superior é mais que o dobro, chegando a 176.778 docentes.

A Lei nº 12.990/2014, “Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas” (Brasil, 2014). A lei também reserva vagas nas empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

O efeito da lei na área da educação, principalmente na contratação de professores negros para as universidades continua sendo um tema difícil, refletindo as dificuldades existentes desde a graduação até a seleção e emprego de homens e mulheres negras.

A lei possibilita o acesso de professores negros as instituições de ensino como ação efetiva para inclusão e representatividade. Por tanto, outras ações devem ser pensadas para efetivar o acesso e permanência desses professores.

Buscamos uma sociedade antirracista, para tal, a ferramenta necessária é a educação e ensino antirracista. Pensar e formular o pensamento a partir de uma nova matriz teórica e epistemológica que vá além do conhecimento tradicional patriarcal, branco e europeu. Práticas, para além ou ao lado de teorias, que envolvam o questionamento das estruturas administrativas estatais, sociais e políticas e das bases em que se fundaram o saber geográfico que conhecemos.

3.1 TEORIA E PRÁTICA - GEOGRAFIA ANTIRRACISTA

Segundo o sociólogo e ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, no prefácio de *Superando o racismo na escola*: “o racismo e ignorância caminham sempre de mãos

dadas. Os estereótipos e as ideias pré-concebidas vicejam se está ausente a informação, se falta o diálogo aberto, arejado, transparente (MUNANGA, 2005, p. 9).

Estudar uma geográfica antirracista envolve examinar como as relações de poder, a distribuição de recursos e o acesso a oportunidades são moldados pelas dinâmicas raciais e como a disciplina geografia pode contribuir para a compreensão e enfrentamento dessas questões.

Refletir acerca da educação geográfica antirracista com teóricos aplicados a educação ética, justa e equânime é fundamental. Vejamos ideias de Fanon, Munanga e da geógrafa, historiadora e filósofa Lélia Gonzalez.

3.1.1 Frantz Fanon em "Os Condenados da Terra" e "Pele Negra, Máscaras Brancas", expõe como o colonialismo dita violentamente espaços e subjetividades. Para ele, a descolonização exige uma insurgência geográfica – onde raça, território e poder se entrelaçam na luta pela libertação. (Fanon, 1968, p. 30.)

No prefácio do livro *Os Condenados da Terra* (1968, p. 4), Sartre, argumenta que o colonialismo e o racismo eurocêntrico criaram uma situação paradoxal para as pessoas colonizadas: por um lado, são desumanizadas e tratadas como "monstros" ou "outros" pelos colonizadores; por outro lado, são forçadas a adotar as normas e valores da cultura dominante, que se apresentam como universais, mas na verdade são baseados em uma perspectiva eurocêntrica e racializada.

Surgiu uma outra geração que alterou o problema. Seus escritores, seus poetas, com incrível paciência trataram de nos explicar que nossos valores não se ajustavam bem à verdade de sua vida, que não lhes era possível rejeita-los ou assimila-los inteiramente. Em suma, isso queria dizer: de nós fizestes monstros, vosso humanismo nos supõe universais e vossas práticas racistas nos particularizam. (Fanon, 1968, p.4)

Esta contradição entre a universalidade proclamada do humanismo iluminista europeu que se estenderia até tempos futuros, e as práticas racistas concretas que particularizam e marginalizam as pessoas e lugares colonizados é fundamental para entender as dinâmicas do colonialismo e do racismo.

Segundo Fanon, "O colono e o colonizado são velhos conhecidos. E, de fato, o colono tem razão quando diz que "os" conhece. É o colono que *fez e continua a fazer* o

colonizado. O colono tira a sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial”, argumenta que essa situação cria uma crise de identidade para os colonizados, que muitas vezes internalizam os estereótipos e preconceitos racistas, enquanto também lutam para afirmar sua própria humanidade e dignidade. Como não ser tocado pela cultura e ideologia do colonizador?

3.1.2 O antropólogo e professor Kabengele Munanga é uma das principais referências nos estudos étnico-raciais e na antropologia no Brasil. Sua atuação é reconhecida tanto dentro quanto fora do país, sendo marcada por uma forte presença acadêmica. Como docente, pesquisador e ativista, ele tem se destacado no debate sobre identidade, raça, cultura e os efeitos duradouros do colonialismo, sempre com análises críticas comprometidas com a realidade das populações historicamente marginalizadas.

Em seus trabalhos, Munanga critica de forma incisiva a ideia de uma democracia racial no Brasil, argumentando que essa noção serve para encobrir as desigualdades sociais e raciais que persistem até hoje. Ele denuncia a forma como a população negra é frequentemente invisibilizada e colocada em posição de subalternidade na sociedade brasileira. Também, reforça a importância de uma educação antirracista, que rompa com a lógica eurocêntrica dominante e valorize outras formas de saber e existir.

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (Munanga, 2005, p.15)

Munanga também se debruça sobre a identidade afro-brasileira, ressaltando que é fundamental reconhecer e valorizar a herança africana para compreendermos a formação da identidade nacional no Brasil. Para ele, só faz sentido pensar o país se abraçarmos as contribuições culturais, sociais e históricas dos povos africanos e de seus descendentes. Essa perspectiva, segundo Munanga, é capaz de reconstruir narrativas esquecidas e fortalecer o sentimento de pertencimento de toda a sociedade.

3.1.3 A professora de geografia, história e filosofia Lélia Gonzalez, nos anos 70 se engajou na luta antirracista no Brasil e no exterior, como intelectual buscando discutir o racismo, as consequências dele para a população negra (subalternizada e invisibilizada) e a necessidade de políticas públicas para combatê-lo.

Foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR), sigla mais tarde reduzida para (MNU), em 1978, na cidade de São Paulo, com críticas a ideia da democracia racial no Brasil, demonstrando através da realidade dos fatos, sua inexistência. Assim, cobrava com urgência políticas públicas em benefício da comunidade afro-brasileira:

Dois eventos foram os fatores decisivos concretos para a criação do MNUCDR: a tortura e o assassinato de um operário negro, Robson Silveira da Luz, por policiais do 44o Distrito Policial, de Guaianazes, na noite de 28 de abril de 1978 ("Eles me privaram da dignidade", repetiu Robson em seu leito de morte), e a exclusão de quatro adolescentes negros do time de vôlei do Clube Tietê por causa de sua cor (divulgada pela imprensa de São Paulo em 17 de maio de 1978). Um atleta negro contatou membros das organizações negras de São Paulo para manifestar sua raiva e exigir que se fizesse alguma coisa. Seguiram-se reuniões para discutir que ação tomar e como. Em 16 de junho o MNUCDR foi criado na sede do Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan). (Gonzalez, 2020, p.1150.

Lélia destaca que o racismo, no caso das mulheres negras é muito maior. Em sua luta, no movimento feminista percebe que os temas discutidos não tratam de problemas vivenciados pelas mulheres negras, vítimas de preconceito racial, sem lugar de fala. Exatamente pela dificuldade de espaço para falar e serem ouvidas que Lélia se envolve no movimento e expressa a necessidade de outras mulheres negras ingressarem para mudança da condição de subalternização que se encontram, inclusive em relação as mulheres brancas (Gonzalez, 2018, p. 309).

A geógrafa discorre sobre racismo/classe social, defendendo que o racismo é um dos critérios fundamentais, utilizados pelo poder, para distribuir as posições de classe social, ele também define o espaço e território que serão ocupados pelos grupos brancos: o acesso à educação, moradia, trabalho e etc. Aos negros invisibilizados e subalternizados os seus lugares inferiores.

Mesmo vigorando as tremendas desigualdades sociais em nosso país, ainda persiste a fala que o racismo é coisa do passado e hoje não existe mais. Vejamos o que diz Gonzalez:

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto. (Gonzalez, 2020, p. 69).

A intelectual, se coloca de forma irônica e sarcástica, pois, como mulher preta (como ela dizia) sabia bem as faces do racismo, que tenta ocultar a discriminação sofrida pela população negra e parda em terras tupiniquins. O sarcasmo, aponta para a persistência, até o presente, de certos modelos de classificação da humanidade que, mesmo sem recorrer objetivamente a determinismos raciais, trazem consigo os estigmas da desigualdade.

A primeira coisa que a gente percebe nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice etc. e tal. Daí é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha é malandro, e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha, pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados. (Gonzales, 2020. p. 69).

Lélia confronta o senso comum plantado no Brasil, trazido pelos colonizadores acerca dos povos africanos escravizados, que se estabeleceu e permanece, introjetado (camuflado) até nossos dias. Logo, existe uma relação histórica direta da estrutura social excludente que dificulta o acesso a educação formal das populações afrodescendentes e sua falta de escolaridade.

O cenário por cor ou raça mostra uma desigualdade ainda mais marcante: 36,7% das pessoas brancas com 18 a 24 anos estavam estudando, enquanto entre pretos e pardos a taxa foi de 26,2%. Entre os brancos que frequentavam escola, 29,2% cursavam graduação, enquanto entre os pretos e pardos o percentual foi de 15,3%.

Nessa faixa etária, 6,0% dos jovens brancos já tinham diploma de graduação e, entre os pretos e pardos, apenas 2,9%. Destaca-se, ainda, que 70,9% dos pretos e pardos não estudavam nem tinham concluído o nível superior, enquanto entre os brancos esse percentual foi de 57,3%. (Agência IBGE Notícia, 2023, s/p.)

Lélia Gonzalez valoriza as populações negra e indígena e defende uma geografia que reconheça saberes afrodiaspóricos, rompendo silenciamentos históricos.

Na Universidade Estadual de Goiás, essa perspectiva se reflete em projetos como os da professora Lorena Franco, que vinculam universidade e alunos, promovendo reflexões debates e pesquisas sobre relações étnico-raciais no currículo de Geografia.

A educação geográfica antirracista é uma proposta fundamental para descolonizar o pensamento geográfico, desafiando as estruturas de poder que sustentam as desigualdades raciais no espaço. Neste contexto, é possível traçar importantes reflexões a partir de pensadoras e pensadores como Rafael Sanzio e os citados acima.

A geografia, enquanto disciplina estuda os processos espaciais, não pode se eximir de sua responsabilidade na construção de uma sociedade crítica reflexiva. Nesse sentido, a análise da obra de Lélia Gonzalez e sua contribuição nos ajudam a construir uma compreensão crítica da relação entre espaço e racismo.

Gonzalez, enfatiza a importância de se pensar a relação entre racismo e território, não apenas sob uma perspectiva social, mas também cultural e histórica. Ela argumenta que "o racismo no Brasil não é só uma ideologia, mas uma estruturação concreta da sociedade" (GONZALEZ, 1984, p. 45). Esse entendimento nos leva a refletir sobre como o espaço é moldado por essas estruturas raciais, desde as cidades até as comunidades periféricas, onde a segregação e a marginalização de populações negras ainda são evidentes e normalizadas.

Para Gonzalez, a luta contra o racismo é, portanto, também uma luta pela reconfiguração do espaço social, uma reinterpretação da cidade e do campo, da forma como as relações de poder se configuram.

A geografia antirracista exige uma ruptura com as lógicas que historicamente têm marginalizado as populações negras e indígenas, criando espaços que afirmem as culturas e saberes desses povos. Como bem coloca Gonzalez: "A geografia precisa ser feita a partir do ponto de vista dos sujeitos subalternizados" (Gonzalez, 1988, p. 32), ou seja, uma geografia que ouça e dê voz aos povos que foram historicamente silenciados.

Para tanto, é necessário que os geógrafos e as geógrafas se comprometam com um projeto de transformação radical das estruturas espaciais e sociais, fazendo da geografia um campo de resistência ao racismo. Isso implica em um esforço constante de revisão dos conceitos tradicionais da disciplina, buscando incorporar perspectivas críticas que valorizem as experiências e as lutas dos povos negros, indígenas e outras populações marginalizadas.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ENTREVISTA DA PROFESSORA DR. LORENA SOUZA

A professora doutora Lorena Francisco de Souza, docente da Universidade Federal de Goiás (UFG), tem se dedicado ao estudo das relações étnico-raciais no contexto educacional, especialmente no ensino de Geografia. Elas não se apresentavam na matriz antiga, em que estava somente vinculada a uma disciplina de núcleo comum: Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos. No entanto, isso foi pautado ao longo da construção dessa nova matriz, e se coloca, inclusive, como sendo uma tarefa importante para todas as disciplinas, em específico ou em destaque, as disciplinas relacionadas a Geografia Humana para tratar as questões étnico raciais ao longo dos conteúdos.

Como ressaltou Souza (2025, entrevista), “houve uma preocupação em levar as questões étnico-raciais para grande parte das disciplinas do currículo de Geografia [...]” (Souza, 2025). Em sua pesquisa "As Relações Etnicorraciais na Geografia Escolar: Desafios Metodológicos e Pedagógicos", ela destaca a necessidade de integrar a temática étnico-racial nos currículos escolares da disciplina, de acordo com a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Com base na entrevista realizada com a professora Lorena Francisco de Souza, Doutora e especialista em educação e relações étnico-raciais, algumas diretrizes se mostram para o fortalecimento de uma educação antirracista, dentro do ensino de Geografia. Uma delas é a inclusão das questões étnico-raciais nos currículos escolares, de maneira transversal em diversas disciplinas,

Elas não se apresentavam na matriz antiga, em que estava somente vinculada a uma disciplina de núcleo comum: Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos. No entanto, isso foi pautado ao longo da construção dessa nova matriz, e se coloca, inclusive, como sendo uma tarefa importante para todas as disciplinas, em específico ou em destaque, as disciplinas relacionadas a Geografia Humana para tratar as questões étnico raciais ao longo dos conteúdos. (Souza, 2025)

Ela argumenta que a formação docente deve contemplar a educação antirracista em sua estrutura, preparando futuros professores de várias licenciaturas para reconhecer e combater o racismo estrutural.

De acordo com Souza, a Geografia escolar tem um papel crucial na promoção de uma educação antirracista, pois permite abordar as dinâmicas socioespaciais que refletem e reproduzem desigualdades raciais. Ela argumenta que é fundamental que os educadores incorporem perspectivas que valorizem as contribuições das populações negras e discutam criticamente as estruturas raciais presentes na sociedade brasileira.

Além disso, a professora enfatiza a importância da formação continuada de professores para que possam lidar adequadamente com as questões étnico-raciais em sala de aula. Ela sugere que os currículos de formação docente incluam conteúdos que preparem os futuros professores para reconhecer e combater o racismo, promovendo uma educação mais democrática e igualitária.

Também ressalta que a implementação eficaz de uma educação antirracista requer o desenvolvimento de materiais didáticos que representem de forma justa e equilibrada as diversas etnias que compõem a sociedade brasileira. Isso implica revisar e, quando necessário, reformular os conteúdos presentes nos livros didáticos de Geografia, de modo a evitar reproduções de estereótipos e omissões históricas.

As ideias provenientes dos debates sobre educação antirracista incluem a integração das relações étnico-raciais nos currículos escolares, a formação adequada de professores para abordar essas questões e a produção de materiais didáticos que reflitam a diversidade étnica do Brasil. Essas medidas são consideradas fundamentais para a construção de uma educação democrática e igualitária.

Também destaca que a democratização do ensino superior, por meio de políticas de cotas e outras iniciativas afirmativas, tem impacto direto na produção de conhecimento, promovendo uma educação mais representativa e equitativa.

A construção de uma educação antirracista requer uma reformulação curricular que contemple as realidades locais e as demandas históricas da população negra. Além disso, é imprescindível que os professores estejam preparados para atuar como agentes de transformação, promovendo debates e práticas pedagógicas que combatam desigualdades raciais e contribuam para uma educação verdadeiramente democrática.

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) tem um papel crucial nesse processo, ao promover uma educação geográfica antirracista, que precisa ser colocado em prática pela instituição para crescer e frutificar. A universidade deve fomentar pesquisas e

práticas pedagógicas que desconstruam narrativas hegemônicas e promovam a inclusão de saberes marginalizados nos diversos municípios em que o curso de Geografia da UEG é oferecido. Sobre essa disposição em vários municípios goianos ela reitera:

A UEG se coloca como instituição, que, desde sua criação, prioriza o acesso ao ensino superior a todas as pessoas, sobretudo nas cidades do interior de Goiás, então, penso que a política de implementação de campi (unidades universitárias) em todo o território goiano contribuiu pra que houvesse essa democratização de acesso a universidade.

A geografia antirracista na UEG deve ser vista como um compromisso ético e político, que contribua para a formação de profissionais críticos e engajados na luta por uma sociedade melhor, diversa, mais justa, igualitária e democrática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma proposta de educação antirracista exige a adoção de perspectivas interseccionais, práticas pedagógicas pautadas pela decolonialidade e o reconhecimento dos saberes ancestrais e identitários. Isso implica desconstruir a lógica eurocêntrica que permeia o currículo, substituindo-a por orientações que destaquem a história, a cultura, as vivências e os afetos próprios das epistemologias negras e indígenas.

A construção de uma educação geográfica antirracista na Universidade Estadual de Goiás (UEG) é um chamado urgente e inadiável diante da persistência do racismo estrutural no Brasil. Como demonstrado ao longo desta pesquisa, o apagamento da história, dos saberes e fazeres negros está enraizado não apenas nas estruturas sociais, mas também nas escolhas pedagógicas, curriculares e institucionais que ainda se fundamentam em uma lógica eurocêntrica excludente. Esse processo de silenciamento de geografias negras sustenta uma subalternização espacial histórica da população negra, limitando seu acesso à representatividade no ensino superior, à valorização de sua identidade e à visibilidade nos currículos universitários.

A dissertação revelou que, embora a Lei 10.639/2003 represente um avanço normativo no reconhecimento da cultura e da história afro-brasileira, sua efetivação ainda é insuficiente. A análise das matrizes curriculares de 2015 e 2020 da licenciatura em Geografia da UEG evidenciou uma mudança tímida (quase inação) na incorporação de conteúdos étnico-raciais. As práticas pedagógicas antirracistas seguem em construção e enfrentam inúmeros desafios, da resistência institucional à precariedade dos materiais didáticos, da formação inicial deficitária de professores ao desconhecimento das epistemologias negras e indígenas. Entretanto, identificamos potencialidades: há professores, pesquisadoras, coletivos e movimentos empenhados em transformar a universidade em um espaço de escuta, afirmação identitária e reconstrução crítica dos saberes.

As vivências dessa pesquisa em eventos do Grupo Dona Alzira, nos espaços de formação, somadas às experiências com o canto afro-brasileiro e às leituras de geógrafos, antropólogos e demais autoras e autores negros, permitiram entrelaçar teoria e prática em uma perspectiva decolonial. Essa dimensão afetiva e militante da pesquisa

que não se restringe ao campo acadêmico, mas ecoa na vida cotidiana, nas comunidades e nas lutas por direitos, é ela mesma, expressão de uma pedagogia do pertencimento.

O orgulho de ser negro, por sua essência, por sua história ancestral e por sua contribuição essencial à construção do Brasil, deve ser um pilar formativo de qualquer proposta de educação crítica. Não se trata apenas de resistir às estruturas racistas, mas de afirmar a beleza, a força, a criatividade e a centralidade do povo negro na cultura, na ciência, nas artes e na organização do país. Valorizar os saberes africanos e afro-brasileiros, não como exóticos ou periféricos, mas como fundamentais para o entendimento do território, da identidade e da história nacional, é um ato de reparação histórica e justiça epistêmica.

A entrevista com a professora Dra. Lorena Francisco de Souza trouxe valiosas contribuições ao reafirmar que o compromisso com a educação antirracista precisa ser ético, político e institucional. Sua fala revelou que a formação docente, quando orientada por princípios de justiça racial, é capaz de promover rupturas significativas nas estruturas de exclusão. Evidenciou-se que a formação da identidade negra no ambiente educacional requer metodologias afetivas e críticas, capazes de reelaborar narrativas de inferiorização e reescrever e fortalecer a autoestima de estudantes e professores negros. Nossas reflexões apontam para a urgência de ações coletivas, como rodas de conversa, formação continuada de professores e a criação e divulgação na sociedade e universidade de materiais didáticos antirracistas, que contemplem a diversidade étnico-racial brasileira.

Concluiu-se, que para efetivar a educação antirracista é necessário reconhecer que ela exige rupturas profundas com estruturas que naturalizam a exclusão. Não se trata apenas de ensinar, mas de confrontar silenciamentos e apagamentos históricos, legitimar saberes apagados e abrir caminhos para que as geografias negras apareçam e passem a ser lidas e ouvidas com autoridade e respeito.

Contudo, persistem grandes desafios, como a resistência institucional à mudança, tendo sua estrutura firmada no eurocentrismo, a falta de recursos para implementação de projetos fundamentais como leitura de autores antirracistas e a necessidade de ampliar alianças entre academia, movimentos sociais, instituições antirracistas e gestão pública.

A combinação de pesquisa teórica, diálogo com especialistas e participação em espaços militantes demonstrou que a transformação educacional antirracista é possível, porém exige compromisso ético, social e político, financiamento adequado para educação e cultura negra e uma postura ativa de escuta e aprendizagem com os saberes ancestrais.

A efetividade da educação antirracista depende da descolonização curricular, da formação crítica de educadores e educandos, da valorização da identidade e cultura negra e da construção de redes que integrem a educação, arte, cultura e esporte com teoria, prática e militância antirracista.

Implementar políticas educacionais antirracistas, aliadas a outras ações no campo da educação, é essencial para garantir ao povo negro oportunidades concretas de acesso a espaços de decisão e liderança.

Reconhecer e conviver com as diferenças exige, antes de tudo, uma atitude de alteridade: não transformar a distinção em campo de batalha, que leve ao desprezo ou à segregação. Sem essa disposição verdadeira, não há igualdade cidadã, mesmo que a lei a defina, afinal, normas podem espelhar interesses dominantes (de grupos, instituições ou ideologias) que não buscam o bem comum. Conviver com o outro significa assumir uma postura que respeite as diferenças sem apagá-las, segregá-las ou excluí-las, entendendo que cada sujeito tem valor próprio e que a diversidade só enriquece o convívio social.

A luta por justiça e equidade segue firme e não terá fim até que alcancemos direitos e oportunidades de fato iguais para todos, alicerçados na clara convicção de que não há justificativa plausível para preconceito, racismo ou qualquer forma de discriminação. É um combate diário contra as estruturas que insistem em reproduzir privilégios ou marginalizar segmentos inteiros da população.

Nesse sentido, ressoa o princípio de Ubuntu: “Eu sou porque nós somos”. Esse pensamento originário das culturas ancestrais africanas carrega, em si, um guia profundo para refletirmos sobre educação geográfica antirracista que gere transformação social.

Ubuntu reforça a interdependência humana, apontando que nosso bem-estar depende do cuidado mútuo e da construção coletiva de uma realidade mais justa. Que as portas e as mentes das escolas e universidades se abram para ensinar e aprender as

geografias dos povos negros, reconhecendo suas tradições, histórias e saberes. Só assim poderemos caminhar rumo a uma sociedade onde cada pessoa seja vista, ouvida e valorizada, sem exceções. Ubuntu!

REFERÊNCIAS

ABAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADICHIE. Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2009.

AGÊNCIA CORA DE NOTÍCIAS – GOVERNO DE GOIÁS. Fachada do Câmpus Cora Coralina (UEG – Cidade de Goiás) [imagem]. 2022. Disponível em: <https://agenciadoradenoticias.go.gov.br/52019-ueg-participa-do-fica-2022>. Acesso em: 11 jul.

AGÊNCIA DE NOTÍCIA IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ALBENISIO. **Salvador vira uma cidade sem rios**. Blog de Albenisio, WordPress.com, 6 set. 2016. Disponível em: <https://albenisio.wordpress.com/2016/09/06/riosdesalvador/>. Acesso em: 1 jun. 2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANJOS, Rafael Sanzio dos. **Cartografia e Quilombos**: Territórios étnicos africanos no Brasil. AFRICANA STUDIA, Nº 9, 2006.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Coleção África-Brasil. **Cartografia para o Ensino-Aprendizagem**. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2005.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Cartografia para a educação étnico-racial**. Brasília: MEC; SECADI; UnB, 2012.

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. **86 anos da associação dos geógrafos brasileiros**, 2020.

BARROS, R. et al. Movimentos sociais em luta contra o racismo de Estado e pela vida: contribuições ao debate sobre saúde. **Saúde em Debate**, v. 43, n. spe8, p. 324–337, 2019.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Organizadores). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB / - Brasília** : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BRASIL. **Desigualdades por cor ou raça no Brasil**. Brasília: IBGE, 2020.

BRASIL. Lei no 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". In: **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, 11/03/2008, p. 1.

_____. BRASIL. Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. [Estatuto da igualdade racial (2010)]. Estatuto da igualdade racial [recurso eletrônico]: **Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata**. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CAZUZA. **Ideologia**, CD. PolyGram do Brasil. 1988.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CLEARY, Isabel. **Educação antirracista na prática**: um compromisso com a equidade. I Congresso Internacional de Educação Sesi-SP: Oportunidades na Educação Contemporânea. São Paulo. Set. 2023.

COUTO, Aiala. A questão racial e a geografia escolar crítica: caminhos para uma educação antirracista. **Revista Geo Sertões** (Unageo-CFP-UFCG). Vol. 5, nº 10, jun./dez. 2020.
Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoess/index>. Acesso em: 10 de ago. 2023.

CUNHA, Maria de Lourdes. **Gestão democrática na universidade pública**: influências de outros setores. *Revista de Educação PUC-RS*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 123-134, jul./dez. 2007.

DAL PONT, Karina Roussenq. Desafios específicos do componente curricular de Geografia. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Organizado por Claudia Cristina Zanela e Ana Regina Ferreira de Barcelos e Rosângela Machado – Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>> Acesso em: 10 out. 2023.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Especial 20 de novembro de 2023 – **Dia da Consciência Negra**. Disponível em: www.dieese.org.br

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ESTEFAM, André. **Direito Penal**: Parte Geral (arts. 1º a 120). 8ª. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019. p. 462

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Editórea Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro, 1968.

FOLHA de S. Paulo. **Número de alunos pretos e pardos em universidades federais mais que triplica em 13 anos**. 13. mai. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/05/numero-de-alunos-pretos-e-pardos-em-universidades-federais-mais-que-triplica-em-13-anos.shtml#:~:text=Em%202009%2C%20primeiro%20ano%20em,o%20número%20saltou%20para%20515.699>.

FRANCISCO JUNIOR, W. E. **Educação antirracista**: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação** (Bauri), v. 14, n. 3, p. 397–416, 2008.

FRANK, G. **Juíza diz que réu não parece bandido por ter “pele, olhos e cabelos claros”**. 2019. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/03/juiza-diz-que-reu-nao-parece-bandido-por-ter-pele-olhos-e-cabelos-claros.shtml. Acesso em: 19 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 80.

FRIEDRICH, M. A. **Educação e sociedade: teoria e prática pedagógica**. São Paulo: Editora XYZ, 2008.

GALLO, Silvío. **Ética e cidadania: Caminhos da filosofia**. Campinas: Papirus, 2015.

GIL, Gilberto. Aqui e agora. In: GIL, Gilberto. *Refavela* [LP]. Rio de Janeiro: Philips, 1977. Faixa n. 3.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios intervenções e diálogos / organização Flávia Rios, Márcia lima. 1º edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 32, 1988.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 45.

INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **CENSO**

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Ingresso por cotas aumentou 167% nas universidades. 2023.

JORGE, Seu. YUKA, Marcelo. CAPELLETTE, Wilson. **A Carne**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/farofa-carioca/292916/>. Acesso em: 18 out. 2024.

LIMA, Bia De. Deputada da educação, Bia de Lima homenageia os 25 anos da UEG. **Assembleia legislativa de Goiás**, 2023. Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias-dos-gabinetes/146162/deputada-da-educacao-bia-de-lima-homenageia-os-25-anos-da-ueg>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MADEIRA, Z.; GOMES, D. D. DE O. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, n. 133, p. 463–479, set. 2018.

MARQUES, Ana Carolina; SPECIAN, Valdir; SILVA, Paula. A reestruturação da Universidade Estadual de Goiás. *Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais*, v. 10, n. 3, p. 1-22, out. 2021. Edição Especial Conflitos Territoriais e a COVID-19. ISSN 2238-3565.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATHIEU, Anne. Le Monde Diplomatique Brasil. Frantz Fanon, uma voz dos oprimidos. **Le Monde Diplomatique Brasil**. Edição 20, março 2009. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/frantz-fanon-uma-voz-dos-oprimidos/>

MOCELIN, C. E.; MARTINAZZO, C. J.; GUIMARÃES, G. T. D. **A trajetória histórica da constituição do marco legal das Ações Afirmativas**. *Argumentum*, v. 10, n. 1, 28 jun. 2018, p. 293-308.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. **Geografia: pequena história crítica**. 16a ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MOTA, Thiago Henrique. **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo, Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores** - Contribuições do

Legado Africano para a Implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EDUECE, 2015. p. 261.

PORFÍRIO, Fernando Matozinhos. BLULM, Luiz Felipe Magnago e SILVA, Ruth Stein. **Revista Pet Economia Ufes. Os lucros da escravidão no Brasil e seu impacto econômico**: uma abordagem histórica dos séculos XVI ao XIX Vol. 2. Agosto, 2021. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://periodicos.ufes.br/peteconomia/article/download/36453/23880&ved=2ahUKEwixouyvkKuKAXwqZUCHbPuC2kQFnoECAwQAQ&usg=AOvVaw1P3zCe6_ZBs65tDAXzWkfD

PROGRAMA Roda Viva em 31/03/1997 – TV Cultura – Fundação Padre Anchieta.

RAMOS, A. **A aculturação negra no Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca Pedagógica Brasileira, 1942.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO JR., Wilson A. **Os primeiros geógrafos**. Portal Graecia Antiqua, São Carlos. 2000.

Disponível em: greciantiga.org/arquivo.asp?num=0245. Data da consulta: 12/10/Disponível em: 12 out. 2023.

RIOONWAtch. **O Caminho dos Professores Negros no Ensino Superior**. 2024 Disponível em: <https://rioonwatch.org.br/?p=53993>

SANT'ANNA, Tomás Dias [et al]. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino. Alfenas: FORPDI, 2017.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **Selvagens, Exóticos, Demoníacos**: ideias e Imagens sobre uma Gente de Cor Preta. Estudos Afro-asiáticos, Ano 24, nº 2, p.275.

SANTOS, G. A. dos. Estudos Pós-Coloniais e Antirracismo. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 340-353, 2019. DOI: 10.11606/issn.2237-1095.v9p340-353. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/183453>. Acesso em: 24 out. 2023.

SOARES, Evellyn Albernaz. *Cotas raciais e permanência de estudantes negros na Universidade Estadual de Goiás – 2019/2 a 2023/1*. REEDUC: Revista de Educação da UEG, v. 10, n. 1, p. 557–597, jan.–dez. 2024.

SOUZA, Lorena Francisco de. Entrevista concedida a Sebastião Adilson D. Brandão. Goiânia, 03 set. 2022. (**Entrevista pessoal**).

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2001, v. 44 nº 2. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ra/a/z3Pbw8kqTz7ZgZrzYmTMmKx/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 21 abril de 2024.

SILVA, André Marcos de Paula e. **História e cultura afro-brasileira**. Curitiba: Expoente, 2008.

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia**: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as. 2013. 243f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz. **10 anos da Lei No 10.639/2003** – Um olhar crítico - reflexivo. 2013.

UEG. Pro Reitoria de Graduação. **Sistema de Cotas/UEG**. Disponível em:
https://www.ueg.br/prg/conteudo/22127_sistema_de_cotas

UEG. Institucional. **Diversidade e Inclusão**. Disponível em:
https://www.ueg.br/noticia/51728_ueg_diversidade_e_inclusao

UEG, Universidade Estadual de Goiás. Memorial Facea Uniana: Histórico da UnUCSEH/UEG. **ueg.br**, 2011. Disponível em:
https://www.ueg.br/noticia/44297_ueg_18_anos_conheca_mais_a_historia_da_universidade_dos_goianos#:~:text=É%20uma%20das%20mais%20jovens,11%20mestrados%20e%20%20doutorados.. Acesso em: 29 jan. 2025.

UEG, Universidade Estadual De Goiás. **Legislação Aplicável**: ATOS NORMATIVOS EXPEDIDOS PELA UEG. **ueg.br**, 2023. Disponível em:
https://www.ueg.br/conteudo/22912_legislacao_aplicavel. Acesso em: 29 jan. 2025.

UEG, Universidade Estadual De Goiás. Licenciatura em Geografia. **CÂMPUS NORDESTE - SEDE: FORMOSA**, 2021. Disponível em:
https://www.ueg.br/campusnordeste/conteudo/3888_geografia. Acesso em: 29 jan. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Conselho Universitário. Resolução CsU n.º 1098, de 17 de maio de 2023. Institui a Política de Assuntos Estudantis da Universidade Estadual de Goiás. Goiânia, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Lei Estadual n.º 14.832, de 12 de julho de 2004. Institui sistema de cotas no processo seletivo de ingresso nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás. Goiânia, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Conselho Universitário. Resolução CsU n.º 739, de 3 de dezembro de 2015. Institui Programa de Acesso à Educação Superior para Refugiados e Portadores de Visto Humanitário. Goiânia, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Conselho Universitário. Resolução CsU n.º 858, de 29 de junho de 2017. Reserva vagas para estudantes quilombolas no processo seletivo de graduação. Goiânia, 2017.

UEG, Universidade Estadual De Goiás. Missão e Princípios. **UEG 25 anos**, 2025. Disponível em: <https://www.ueg.br/conteudo/13645>. Acesso em: 29 jan. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Perfil do Curso de Geografia, 2023. Disponível em: https://www.ueg.br/campusnordeste/conteudo/3888_geografia. Acesso em: 10 jan. 2025.

VENÂNCIO, Jerônimo. UEG 18 Anos | Conheça mais a história da Universidade dos goianos. **ueg.br**, 2017. Disponível em: https://www.ueg.br/noticia/44297_ueg_18_anos_conheca_mais_a_historia_da_universidade_dos_goianos#:~:text=É%20uma%20das%20mais%20jovens,11%20mestrados%20e%202%20doutorados.. Acesso em: 29 jan. 2025.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

APÊNDICE – ENTREVISTA COM A PROFESSORA LORENA FRANCISCO

A entrevista com a Prof. Dra. Lorena Francisco aconteceu dia 02 de setembro de 2022 às 21h, via *WhatsApp*.

Tive a oportunidade de aprender muito com a entrevistada que é Pós doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Coordenadora do Núcleo de Estudos Africanos e Afrodiaspóricos (NEAAD) na UEG. Chefe editorial da Revista *Temporis* (Ação) da UEG. Membro da Rede de Estudos de Geografia, Gênero e Sexualidade Ibero Latino-Americana (REGGSILA). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG/UFG). Pesquisadora colaboradora do Laboratório de Estudos Étnico-Raciais, Gênero e Espacialidades (LaGENTE/UFG). Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Tem experiência na área de Geografia Humana, com ênfase em ensino de Geografia e interseccionalidades, relacionando gênero, relações raciais, formação de professores/as e ensino de Geografia.

A entrevista

Boa noite, professora Dra. Lorena!

Que a sra. Esteja bem.

A sua formação e atuação dizem muito acerca do seu conhecimento sobre Geografia, educação, relações étnico-raciais, gênero e muito mais.

Agradeço muito pela sua disposição em atender o pedido da minha orientadora e doar parte do seu valioso tempo a nossa pesquisa. Obrigado de coração e alma! Vamos às questões.

1. Sabemos que a democratização da Universidade (com a política de cotas e outras) tem (ou deveria ter) implicações epistemológicas. Como você enxerga esse movimento na UEG, especialmente no curso de Geografia desta Universidade?

A UEG se coloca como instituição, que, desde sua criação, prioriza o acesso ao ensino superior a todas as pessoas, sobretudo nas cidades do interior de Goiás, então, penso que a política de implementação de campi (unidades universitárias) em todo o território goiano contribuiu pra que houvesse essa democratização de acesso a universidade.

A UEG também tem um destaque, por ter sido a primeira instituição goiana pública a instituir a política de cotas raciais, isso, lá no início ou metade dos anos 2.000. Embora haja ainda uma invisibilidade dessa ação tão importante que a UEG teve ao longo do período de implementação das ações afirmativas com recorte racial, mas, de fato, isso é um importante feito para essa instituição. Embora ainda pense, que isso não é tratado de uma forma destacada na instituição e deveria ser colocado de uma forma mais evidente, deveria aparecer mais, inclusive como uma política que a Universidade acatou pra democratização no acesso e na permanência, no entanto isso não é feito.

2. Quais disciplinas você ministra e como você mobiliza (referencial teórico, metodologias etc.) as questões étnico-raciais em tais disciplinas?

Atualmente estou ministrando a disciplina de Estágio Supervisionado. Essa disciplina, é muito importante para mobilizar os alunos, sobretudo, com relação ao ensino da educação nas relações étnico raciais, na medida em que nessa disciplina consigo aproximar esse debate dos alunos que vão estar diretamente ligados aos alunos do ensino médio, ou aos alunos do ensino básico.

Agora, nesse período que estou, eles estão efetivamente com o ensino médio, mas, isso também acontece no ensino fundamental. Então, as disciplinas de Estágio e Didáticas e práticas de ensino, são disciplinas mobilizadoras importantes para o tratamento da EREA (Educação das Relações Étnico Raciais).

Essa temática precisa estar presente no Plano de ensino da disciplina, inclusive com o conteúdo da disciplina, com objetivos específicos pra isso.

Então, tenho procurado fazer isso, levar essa discussão para as escolas também, por meio de projetos de ação, projetos de pesquisa, mas, que tem intervenção/ação na escola.

3. Houve recente a unificação e reformulação da matriz curricular dos cursos de Geografia da UEG. As questões étnico-raciais foram pautadas no debate? Como elas se apresentam na nova matriz?

Houve sim, nessa reformulação da matriz curricular, e houve uma preocupação em levar as questões étnico-raciais para grande parte das disciplinas do currículo de Geografia. Elas não se apresentavam na matriz antiga, em que estava somente vinculada a uma disciplina de núcleo comum: Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos. No entanto, isso foi pautado ao longo da construção dessa nova matriz, e se coloca, inclusive, como sendo uma tarefa importante para todas as disciplinas, em específico ou em destaque, as disciplinas relacionadas a Geografia Humana para tratar as questões étnico raciais ao longo dos conteúdos. Que estes conteúdos estejam também presentes nas disciplinas específicas, não somente nas disciplinas didático- pedagógicas.

4. Quais os principais desafios para a formação de professores de Geografia, com foco na UEG, em consonância com os avanços dos movimentos negros e das pautas antirracistas?

Eu diria que um dos principais desafios, para formação dos professores de Geografia e levar essa pauta antirracista para esses cursos de formação na UEG, seria o distanciamento dos nossos alunos, em contextos de cidades pequenas e cidades médias, com a mobilização social e a importância dos movimentos sociais.

Então essa pauta é muito importante, mas ela ainda se faz muito presente em espaços de socialização de grandes cidades ou regiões metropolitanas e tenho visto isso como um grande problema, de nossos alunos ou a UEG não ter esse contato com essa

discussão, de uma forma que leve essa percepção de que os movimentos sociais organizados, os movimentos negros e a pauta antirracista é sim uma reivindicação importante para nós que acreditamos em democracia, democracia de direito e acreditamos também num projeto de justiça social.

Então, esse é um desafio, visto as particularidades das cidades pequenas. Há movimentos sociais organizados, ainda mais no contexto de sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras em que a questão da classe é primordial, mas, os movimentos negros, pelo menos naquilo que posso dizer, com relação a minha trajetória na UEG que esteve primeiramente ligada ao município de Minaçu, e depois, agora, ao município de Itapuranga, vejo esse distanciamento dos movimentos sociais com a universidade e vice-versa, um desconhecimento e um distanciamento.

Professora Dra. Lorena, foi um prazer e uma honra tê-la como entrevistada. Agradeço profundamente pela sua disponibilidade, generosidade ao compartilhar seus conhecimentos e pela contribuição tão enriquecedora.

Muito obrigado!