



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

LUCAS FERREIRA DE BRITO

**PENSAMENTO DECOLONIAL, RACISMO E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: O
CONTEXTO DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL SEVERINO FÉLIX DE BRITO
EM BUSCA DE UMA PRÁXIS EMANCIPADORA**

**Guarabira
2023**

LUCAS FERREIRA DE BRITO

**PENSAMENTO DECOLONIAL, RACISMO E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: O
CONTEXTO DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL SEVERINO FÉLIX DE BRITO
EM BUSCA DE UMA PRÁXIS EMANCIPADORA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado o
Curso de Licenciatura Plena em Geografia, da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito à obtenção do título de Licenciado em
Geografia.

Linha de Pesquisa: Geografia, educação e
cidadania.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva

**Guarabira
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B862p Brito, Lucas Ferreira de.
Pensamento decolonial, racismo e educação geográfica [manuscrito] : o contexto da Escola Cidadã Integral Severino Félix de Brito em Busca de uma Práxis Emancipadora / Lucas Ferreira de Brito. - 2023.
51 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação : Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva, Coordenação do Curso de Geografia - CH. "

1. Colonialidade. 2. Pensamento decolonial. 3. Educação geográfica. 4. Globalização. I. Título

21. ed. CDD 372.891

LUCAS FERREIRA DE BRITO

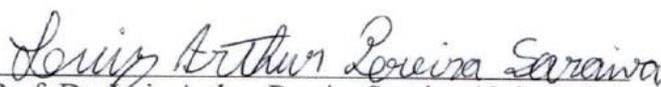
**PENSAMENTO DECOLONIAL, RACISMO E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: O
CONTEXTO DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL SEVERINO FÉLIX DE BRITO EM
BUSCA DE UMA PRÁXIS EMANCIPADORA**

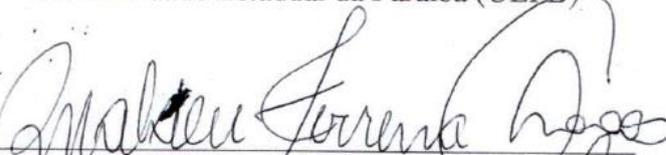
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia,
da Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito à obtenção do título de Licenciado
em Geografia.

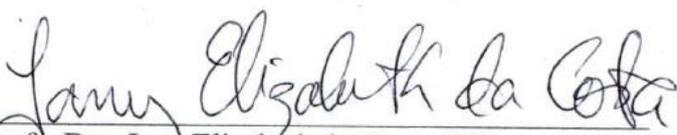
Linha de Pesquisa: Geografia, educação e
cidadania.

Aprovada em: 22/11/2023.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. Waldecir Ferreira Chagas (1º Examinador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.ª Dra. Iany Elizabeth da Costa (2º Examinadora)
(Secretaria Municipal de Educação de Abreu e Lima)

A todas e todos que lutam por um mundo
verdadeiramente livre, justo e igualitário,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A UEPB, por todo aprendizado adquirido durante os anos de graduação e por todas as experiências vividas que me permitiram crescer enquanto cidadão crítico, consciente das mazelas sociais, militante e antirracista.

À minha família que apesar de tudo, sempre esteve comigo me auxiliando.

À minha avó e mãe, Josefa Duarte, pela paciência, prontidão e leveza com a qual me auxiliou.

Ao meu pai, José Duarte, pelo apoio, zelo e cuidado durante toda a vida, em especial no meu período de graduação.

Aos meus amigos da turma de 2019.2 da noite, pela troca de experiências, boas conversas e companheirismos nos trabalhos. Em especial, aos amigos Weverton, Mikael, Ricardo e Welson, os quais foram (e são) grandes pilares que tive a grande satisfação de conhecer e conviver no meio acadêmico. Vocês são pessoas incríveis e companheiras, tanto nos momentos bons quanto ruins, enfim, palavras não podem explicar a conexão que criei com cada um e que quero levar para a vida.

À minha amiga e irmã, Amanda Pinheiro, que esteve comigo desde a Educação Básica até a universidade. Companheirismo, paciência, broncas, risadas, das conversas mais felizes as mais tristes, todos os momentos pude e sei que posso contar com seu apoio e cuidado.

Ao meu amigo e companheiro de vida, Emerson Oliveira, por ter sido e continuar sendo uma das bases da vida, por todo apoio, incentivo e inspiração durante esse percurso acadêmico. Guardo, em um lugar especial, todo o cuidado comigo.

Ao meu orientador, Luiz Arthur, por todo apoio durante o processo de escrita desse trabalho, bem como da minha formação acadêmica. O apoio, o zelo e a rigidez com que me conduziu nessa jornada me formaram como professor e como pessoa; sem tê-lo, não conseguiria chegar até aqui.

A todas as professoras e professores que tive o prazer de conhecer e a oportunidade de aprender durante essa jornada dentro da UEPB, em especial a Joel Cordeiro, Angélica Mara, Luciene Vieira, Ivanildo Costa, Lanusse Tuma, Ana Raquel, Elayne Mirele e Ana Maria Chaves. Com cada um e em cada aula, aprendi a essência da profissão docente e as grandes possibilidades que a educação pode proporcionar, bem como o papel fundamental que o professor exerce na sociedade.

À professora Iany Elizabeth e ao professor Waldecir Ferreira, por compor esta banca e

serem exemplos de docentes comprometidos com uma educação antirracista, decolonial e progressista. Levo o exemplo de cada um na minha prática docente e na minha formação enquanto cidadão.

Às minhas colegas e amigas que pude conhecer nos corredores da universidade: Milene, Edileuza, Maria Isabel, Larissa e Franciele. Com vocês, pude trocar grandes ideias e ter proveitosas conversas que tornaram a rotina menos puxada e desgastante.

À equipe do Centro Acadêmico de Geografia Milton Santos na Gestão Esperançar, nas pessoas de Hugo, Vinicius, Geyzi, Weverton, Gerson e Nathaly. Pessoas que aceitaram entrar no movimento que trouxe e traz novas visões para o curso de geografia. Apesar de tudo, agradeço pelas vivências e trocas de conhecimentos, tudo isso também ajudou na minha formação como docente e como cidadão crítico.

A todos os funcionários da UEPB, desde a equipe de apoio, coordenação, departamento, direção do centro e biblioteca, pela prontidão em ajudar.

À equipe gestora da ECI Severino Félix de Brito, nas pessoas da diretora Dvania Brito e da coordenadora pedagógica Suzana Brito, por toda receptividade e acolhimento, sem isso não seria possível a realização desse trabalho

Aos professores da ECI Severino Félix de Brito: Junior Madruga, Maria Bela e, em especial, Leandro Alfredo. O apoio, o carinho, a atenção, o acolhimento e a receptividade foram fundamentais para o bom andamento desse trabalho. Agradeço por todo o cuidado em tornar a escola um espaço de trabalho exigente, mas receptivo e acolhedor. Na escola, senti-me verdadeiramente acolhido.

Enfim, pela minha fé católica, agradeço a Nosso Senhor Jesus Cristo, por toda proteção e zelo comigo, à Nossa Senhora de Guadalupe, a todos os santos e santas. Incluo, também, todos os espíritos, divindades e forças que regem esse mundo, sejam de qual religião forem. Dentre os momentos de desânimo, angústia, desesperança e ausência de inspiração, foi a fé que sustentou e me permitiu chegar até aqui. Muito Obrigado!

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (Paulo Freire)

043- LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

TÍTULO: PENSAMENTO DECOLONIAL, RACISMO E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: O contexto da Escola Cidadã Integral Severino Félix de Brito em busca de uma práxis emancipadora

LINHA DE PESQUISA: Geografia, Educação e Cidadania

AUTOR: Lucas Ferreira de Brito

ORIENTADOR: Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva (UEPB/CH/DG)

BANCA EXAMINADORA: Prof. Dr. Waldecir Ferreira Chagas (UEPB)

Profa. Dra. Iany Elizabeth da Costa (Secretaria Municipal de Educação de Abreu e Lima)

RESUMO

O presente trabalho buscou analisar e definir a colonialidade, suas influências na sociedade e no contexto escolar, definir o pensamento decolonial e trazer um contraponto a essa visão centralizadora e dominadora imposta pelo Norte Global. Em seguida, procurou interligar a Geografia, o racismo e a colonialidade enquanto processos sociais enraizados que ditam comportamentos, convicções e visões de mundo que, fomentadas pela globalização e com o discurso da modernidade, buscam legitimar seus processos de exploração e dominação. Nesse sentido, tendo por base a turma do 3º Ano “A”, da ECI Severino Félix de Brito, buscou analisar, através da observação-participante e de questionários semiestruturados, como a colonialidade ainda influencia na formação dos discentes e na prática dos docentes, em específico dos professores das ciências humanas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia). Quanto ao método, foi utilizado o fenomenológico, uma vez que os fenômenos não se encerram em si, mas estão em constante mudança. Dessa forma, ao considerar o conhecimento como algo descentralizado e construído socialmente através do tempo, a pesquisa bibliográfica também foi utilizada a fim de embasar as discussões teóricas. Por fim, foi possível constatar a influência da colonialidade no contexto escolar, tanto nos discentes como nos docentes, suas ligações com o racismo e a globalização, e como o pensamento decolonial, em conjunto com a educação geográfica crítica, pode trazer novas perspectivas educacionais e sociais.

Palavras-Chave: colonialidade; pensamento decolonial; educação geográfica; globalização.

ABSTRACT

This work sought to analyze and define the concept of coloniality, along with its influences on society and in the school context, also defining the decolonial thinking, bringing a counterpoint to the centralizing, and dominating, world perspective imposed by the Global North. It then aimed to interconnect Geography, racism and coloniality as deep-rooted social processes that dictate behaviors, beliefs, and a worldview that, fostered by globalization and the modernity speech, seek to legitimize its processes of exploration and domination. Based on the 3rd Year High School class “A” of ECI Severino Félix de Brito, this work sought to analyze through participant-observation and semi-structured questionnaires, how coloniality still influences the education of students and also the practice of teachers, specifically human science teachers (Geography, History, Sociology and Philosophy teachers). As for the method, the phenomenological one was used, understanding that phenomena are not self-contained, but are in constant change. Since knowledge is also something decentralized and socially constructed over time, bibliographic research was also used to support the theoretical discussions. Finally, it was possible to confirm the influence of coloniality in the school context, both on students and teachers; furthermore, connections with racism and the globalization, along with the decolonial thinking, and with a critical geographic education, may bring new educational and social perspectives.

Keywords: coloniality; decolonial thinking; geographic education; globalization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fachada da ECI Severino Félix Brito	30
Figura 2 – Da esquerda para a direita: professor Junior Madruga, Professor Leandro Alfredo, Aluno concluinte Lucas Ferreira e Professora Maria Bela ...	32
Figura 3 – Aula com a turma do 3º ano “A”	34
Figura 4 – Foto com a turma do 3º ano “A”	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
ECI	Escola Cidadã Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
ONU	Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A COLONIALIDADE, A GEOGRAFIA E A QUESTÃO RACIAL	15
2 A EDUCAÇÃO FRENTE A GLOBALIZAÇÃO E A COLONIALIDADE	21
3 A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO DECOLONIAL, DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E EMANCIPATÓRIA NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO	26
4 O COTIDIANO ESCOLAR FRENTE ÀS DISCUSSÕES DECOLONIAIS ACERCA DE RAÇA	30
4.1 Contribuições para uma educação emancipadora a partir da discussão entre pensamento decolonial, racismo e educação geográfica	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO BASE PARA DESENVOLVIMENTO DO TCC	47
APÊNDICE B – QUESTÕES/QUESTIONÁRIO BASE PARA DESENVOLVIMENTO DO TCC	48
APÊNDICE C — PLANO DE AULA DIA 30/05/2023	51

INTRODUÇÃO

No contexto de influência da colonialidade, na formação da sociedade no geral e, também, da educação geográfica, o presente texto buscou observar como a colonialidade se faz como um dos principais “agentes” de construção social na escola e no trabalho. Bem como o pensamento decolonial deve agir, juntamente com a educação geográfica, nas diversas práticas pedagógicas.

Nessa direção, a partir da compreensão sobre as bases coloniais e europeias que constituem nossa sociedade, esse texto buscou a reflexão dos/as alunos/as, como também dos/as professores/as da escola, sobre a importância do pensamento decolonial na quebra de paradigmas e na construção de uma sociedade mais justa, equânime e fraterna para todos e todas. Sendo assim, esse pensamento é importante para superar os preconceitos e as discriminações que, muitas vezes, são reproduzidos pela ausência de um debate efetivo e consciente acerca das diversas questões “sensíveis” da sociedade (questão de gênero, cultural, religiosa, raça, etnia entre outras). Diante disso, no presente trabalho, enfatizamos a questão racial.

Em vista disso, ressaltamos a relevância dessa pesquisa, uma vez que esse estudo acrescenta conhecimento, experiência e preparo, aspectos exigidos para o/a professor/a (Passini, 2010), dando-lhe oportunidade de se constituir enquanto propagador e defensor das diferenças, assim como os/as alunos/as.

Nesse contexto, a presente pesquisa analisou as expressões da colonialidade no contexto escolar em sua totalidade, evidenciando a questão racial na turma do 3º ano “A”, da Escola Cidadã Integral (ECI) Severino Félix de Brito, localizada na cidade de Itapororoca/PB. Além disso, o trabalho demonstrou como o pensamento decolonial, juntamente com as práticas emancipadoras na educação geográfica, pode ajudar na quebra de paradigmas sociais, proporcionando avanços críticos na escola e a conscientização acerca da importância de uma educação emancipatória na constituição do cidadão crítico que está na escola.

Para tanto, essa pesquisa se utilizou de uma compreensão qualitativa, observando as dinâmicas sociais existentes no espaço escolar. Ademais, aplicou a pesquisa descritiva e explicativa, a fim de caracterizar o público-base, ou seja, o alvo dessa consulta, bem como explicar a influência da colonialidade nesse contexto e, através dele, ressaltar a importância do pensamento decolonial e da educação emancipadora na problematização das questões propostas.

O método fenomenológico foi utilizado através da pesquisa bibliográfica, em conjunto

com a aplicação de questionários semiestruturados, os quais ajudaram a entender as dinâmicas que ocorrem na instituição escolar, mostrando, também, possíveis contribuições. A observação-participante e a análise de conteúdos foram partes fundamentais para o bom andamento dessa pesquisa e para a obtenção de dados que serviram de base para as problematizações.

Nesse contexto, Serpa (2019), ao analisar a essência da fenomenologia, diz que necessitamos colocar em dúvida todo conhecimento humano acumulado através da história, não por ser errado ou equivocado, mas porque ele deve ser encarado como fenômeno que pode mudar com as dinâmicas sociais temporais. Assim, não podemos tratá-lo como fato consumado.

Sob esse olhar, Triviños (2008) também traz a ideia do conhecimento como algo socialmente construído e descentralizado, que pode ser adquirido das mais diversas maneiras e nas mais diversas regiões do planeta. À vista disso, compreendemos que essa perspectiva questiona o modelo centralizador imposto pela colonialidade, a saber:

Questionar o conhecimento não é negá-lo, não é ter uma concepção céptica com a respeito a ele. Por outro lado, o método fenomenológico parte da ideia da necessidade de ter um conhecimento indubitável ou possível, ainda que, de “início, não nos é permitido admitir conhecimento algum conhecimento” (Triviños, 2008, p. 43-44, grifos do autor).

Diante do supracitado, enfatizamos que, nessa pesquisa, buscou-se analisar, inicialmente, a colonialidade enquanto fator determinante e influenciador nas formações sociais, raciais, culturais e políticas da sociedade, assim como sua relevância na constituição social que temos na atualidade. Em seguida, discorremos sobre a Geografia e sua ligação direta com as questões sociais, como também sua capacidade de explicar os mais distintos fenômenos sociais e raciais, chegando a outras áreas.

Isso posto, usamos por base a observação e a prática de ações e conteúdos com a turma do 3º ano “A” do Ensino Médio da escola, em que buscamos discutir, a princípio, as problemáticas referentes à colonialidade, suas influências e os reflexos no cotidiano dos estudantes da turma. Após isso, a discussão se afinou, chegando na questão racial. A exposição das ideias do pensamento decolonial se deu a partir de discussões dentro do conteúdo que o professor Leandro Alfredo já vinha ministrando na turma, havendo, apenas, algumas adaptações, a fim de expor melhor as discussões decoloniais.

Chizzotti (1991) enfatiza a importância da observação-participante na realização de pesquisas nas ciências sociais, visto que, através dela, o pesquisador pode entender melhor o fenômeno pesquisado por meio da perspectiva do seu ponto de vista, e, assim, pode entender suas dinâmicas efetivamente. Nessa pesquisa, utilizamos esse recurso para ser possível

compreender o cotidiano dos alunos, suas visões de mundo e, desse modo, trazer as discussões e as problemáticas para o centro do processo de ensino-aprendizagem, evidenciando as influências que ajudam a formar o pensamento e a visão que tem sobre a realidade que os cerca, bem como as escalas regional, nacional e global.

Nesse meio, foi possível discutir, ainda, as dinâmicas raciais através da colonialidade, a partir de questões de vestibular (a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), abordando temas importantes, como o racismo estrutural e a presença das desigualdades raciais no nosso cotidiano. Dessa forma, percebemos que tal tema é de fundamental importância, pois está ocorrendo na sociedade atual e que, pela falta de conhecimento, muitas ações, falas e práticas — dentro e fora da escola — acabam reproduzindo as lógicas da colonialidade, as quais sufocam e ocultam qualquer movimento que não seja o hegemônico sempre imposto.

Em seguida, chegamos à educação com suas dinâmicas, muitas vezes, embasadas na colonialidade e na globalização como modelo homogeneizante, buscando sempre demonstrar suas ligações que vão além da teoria, concretizando-se na prática e formando “massas” moldadas nos ideais coloniais. Aqui, caracterizamos, também, a escola em que foi realizada a observação para a pesquisa e como foi possível entender as discussões teóricas, assim como fomentar nos/as professores/as e alunos/as o pensamento decolonial. Tal perspectiva se mostra necessária para a construção de uma sociedade verdadeiramente independente, crítica e consciente de suas raízes, podendo, assim, valorizá-las e construir novas possibilidades de vida.

Por fim, enfatizou-se a necessidade de uma educação construtiva e emancipadora que, consciente do seu papel fundamental na sociedade, construa pontes entre os/as estudantes, docentes e a sociedade em uma compreensão mais abrangente do mundo. Sociedade essa em que o pensamento decolonial seja instrumento efetivo e constante na construção do conhecimento e na constituição de pessoas críticas e conscientes do seu papel ímpar nela própria, atentando para a influência colonial que sofreram. Além disso, torna-se importante que o corpo social compreenda que, através da colonialidade, podemos tomar consciência da condição que estamos e da transformação que podemos promover na busca por justiça social e por reparação histórica, cientes da exploração, dominação e influência europeia que ainda persiste (e do Norte Global na totalidade).

1 A COLONIALIDADE, A GEOGRAFIA E A QUESTÃO RACIAL

Pensar como as diferentes sociedades se constituíram, quais foram suas referências ou, até mesmo, imposições, torna-se importante para entender como as estruturas sociais se organizam pelo mundo. Dessa forma, ao compreender essa complexidade histórica, social e cultural na qual estamos inseridos/as, observamos a dicotomia entre a Europa e, posteriormente, o “Novo Mundo”, que foi encontrado através das grandes navegações.

Quijano (2002) nos mostra que essa relação inicial é chamada de colonialismo, constituído como a relação de dominação exercida pelos países europeus (as metrópoles) e os territórios “recém-descobertos” — as colônias —, sendo, em sua imensa maioria, de exploração, servindo como área de extração de recursos naturais e exportações, como também de escravidão dos povos originários e, até mesmo, genocídio. Nesse processo, ocorre a imposição cultural, social, religiosa e política que invalida todo modelo de sociedade que fuja do padrão imposto pelos colonizadores europeus. Sobre isso, Cruz (2017) reafirma:

inaugura-se, por um lado, o projeto civilizatório da modernidade, que busca afirmar e celebrar a experiência histórica particular da Europa como sendo algo universal e superior, através de elementos como o racionalismo, o humanismo, a ciência, a ideia de progresso, o Estado, etc. Mas, por outro lado, nesse processo, negaram-se e subalternizaram-se outras matrizes de racionalidades, outras formas de razão, outros projetos civilizatórios, outras cosmovisões, com outros saberes, linguagens, memórias e imaginários (Cruz, 2017, p. 15-16).

A modernidade proposta pela Europa trazia consigo um lado cruel, visto que valorizava apenas seus conhecimentos. Nesse contexto, tal modelo social, econômico, cultural e religioso suprimia e marginalizava outras formas de conhecimento que não se adaptassem ao modelo europeu. Diante dessa realidade, as colônias que buscavam sua libertação sofreram, posteriormente, com o colonialismo e seus reflexos com a colonialidade. Com a independência desses países, surge, então, a colonialidade, a qual, agora, continua o processo de influência das antigas metrópoles sobre as colônias (sendo, atualmente, independentes), “mas esta independência não significa a ruptura total da influência colonial” (Cruz, 2017, p. 24).

Nesse movimento colonial e pós-colonial com a colonialidade, surge a ideia de raça. Sobre isso, Almeida (2021) ressalta que tal ideia foi utilizada, enfaticamente, a partir do século XVI, para justificar a dominação dos europeus quando iniciaram as grandes navegações e, encontrando as Américas, buscaram um meio de legitimar a dominação e a exploração daquele território, bem como dos povos que ali habitavam.

Santos (2007) analisa o papel da Geografia nas relações raciais:

Acreditamos que, de diversas maneiras, a Geografia tem relação direta com a constituição das relações raciais. Aqui, estamos falando de “raça” não como um conceito biológico (aliás, já superado na própria Biologia), mas, enquanto conceito social, enquanto constructo social que é princípio ordenador de relações sociais – este, se num contexto histórico valeu-se do conceito biológico para se afirmar, hoje já é independente dele, de modo que a desqualificação no campo da Biologia não elimina a raça enquanto dado regulador de comportamentos e relações sociais (Santos, 2007, p. 03, grifos do autor).

Ao questionar toda essa lógica centralizadora, surge o pensamento decolonial, o qual busca observar os fenômenos que ocorreram considerando outras visões, ou seja, as dos povos originários e dos negros que foram historicamente excluídos. Assim, a colonialidade se apresenta fortemente no nosso contexto social (visões de mundo, comportamentos e preconceitos) a partir de traços coloniais que carregamos e reproduzimos quase que automaticamente, muitas vezes, sem perceber. Cruz (2017) ressalta essa influência:

Longe de ser algo irrelevante, a colonialidade é um resíduo irreduzível de nossa formação social e está arraigada em nossa sociedade. Manifestando-se das mais variadas maneiras em nossas instituições políticas e acadêmicas, nas relações de dominação/opressão, em nossas práticas de sociabilidades autoritárias, em nossa memória, linguagem, imaginário social, em nossas subjetividades e, conseqüentemente, na forma com produzimos conhecimento (Cruz, 2017. p.15).

Por consequência, presentemente e nas relações humanas/sociais, ainda há marcas de violência racial — e o próprio racismo — remanescentes de uma visão eurocêntrica predominante na colonização. Segundo Almeida (2021, p. 32), o racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. Tal questão está enraizada em nossa sociedade e necessita ser problematizada e, finalmente, superada. Além disso, é preciso reconhecer que o racismo existe e quais são os prejuízos sociais que ele causou/causa nas relações sociais. A raça é um elemento que regula as relações sociais, de alguma forma suas manifestações estão embricadas na Geografia, e, por seu ensino, deve atentar para tal fato social em suas múltiplas espacialidades (Santos, 2007).

Cavalleiro (2010, p. 189) aponta que “o racismo no Brasil pode ser identificado quando se realiza uma pesquisa comparativa, quantitativa e qualitativa das desigualdades sociais e das suas conseqüências na vida das populações negra e branca”. A tipologia dos racismos atinge e abrange desde o individual até o institucional e o — tão comentado — racismo como um

sistema multidimensional de classificação, de dominação, de controle e de exploração social.

Nesse viés, percebemos o potencial de uma educação antirracista, que opere com o quadro de exclusão existente, expresso nos currículos, no cotidiano escolar e nos materiais educativos, como nos livros didáticos, que, em muitos casos, ainda carregam narrativas coloniais e eurocêntricas de branqueamento, apesar de iniciativas como a lei 10.639/2003. Tal lei institui a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira para todo o currículo escolar. Segundo Mota (2017), a lei supracitada “representa uma resposta às reivindicações sociais, historicamente iniciadas nas primeiras décadas do século XX, construídas pelos movimentos sociais negros na luta contra o racismo, uma dívida moral que ainda pesa sobre a sociedade brasileira” (p. 76).

Para Freire (2021), o sujeito, recolocado em seu papel de agente da transformação, sai do lugar de oprimido e se coloca na condição de ser pensante e mobilizado de forças emancipatórias. Mesmo com as contradições e impasses gerados pelos sistemas controladores, as mudanças sociais em busca da emancipação antevê as limitações funcionais desses sistemas e do complexo contexto social, alimentando a esperança de uma totalidade ética. A escola, aqui, é vista como instituição fundamental nesse processo, ao reafirmar o papel da educação emancipatória na construção do/a cidadã/ã crítico/a.

Muitas vezes, a escola age como meio reproduzidor do discurso dominante, o qual se utiliza do livro didático e do próprio currículo escolar para reafirmar suas convicções. Assim,

Através do livro didático e do currículo, a escola tem reproduzido a visão distorcida e cristalizada sobre papéis sociais e estereótipos acerca da população negra e do continente africano. Trata-se de uma violência simbólica imposta por meio de relações de poder em que um grupo dominante, branco, apresenta-se como exemplo a ser seguido e reconhecido como positivo (Couto, 2020, p. 11).

Sob essa perspectiva, a escola pode ser tanto transgressora quanto reproduzidora da dominação que se manifesta nas práticas pedagógicas, nos currículos oficiais e nos livros didáticos. Cabe, então, aos professores, mas não só a eles, o papel de questionar essas ações e propor nossas práticas e abordagens, as quais busquem resgatar o papel ímpar da escola em formar cidadãos críticos. Nessa questão, a Geografia tem um papel abrangente, na medida em que as relações (que ocorreram historicamente e ainda ocorrem) têm um contexto socioespacial, e que, através disso, as dinâmicas espaciais são modificadas em diversas áreas: na dinâmica urbana e rural, na economia, na população, todas abrangidas por ela. Para tanto, Santos (2007) elenca três desafios para a educação geográfica a partir do pensamento decolonial:

A produção de uma leitura de formação do mundo contemporâneo que considere outras perspectivas (para além da eurocêntrica e colonial, a latino-americana por exemplo), a reinterpretação das relações de poder e suas hierarquias (classe, raça, gênero, entre outras), e, por fim, “repensar o papel do saber e do conhecimento como instrumento de poder” (Santos, 2007, p. 71, grifos do autor).

Em face ao exposto, percebemos a contestação da postura de neutralidade, difícil no contexto social atual e proposto por esse projeto. Sobre isso, Schwarcz (2014, p. 20) diz que “raça, no Brasil, jamais foi um terno neutro; ao contrário, associou-se com frequência a uma imagem particular do país, oscilando entre versões ora positivas, ora mais negativas”.

Nesse sentido, sendo a “Geografia crítica um grande instrumento de formação/libertação contra processos hegemônicos de dominação dos saberes” (Couto, 2020, p. 222), essa ciência necessita estar vigilante a influência desses processos na formação dos/as estudantes e, também, na formação dos próprios docentes enquanto formadores de consciência crítica ou reprodutores da dominação.

Dessa forma, não podemos pensar a colonialidade sem o avanço e a consolidação do capitalismo longe do padrão imposto pela modernidade. Foucault (1994) problematiza que a modernidade apresentada pela Europa se mostra mais como uma atitude do que como um verdadeiro processo histórico. Ela é a construção de uma narrativa que confere legitimidade às imposições apresentadas e qualifica a essência desse pensamento em detrimento dos demais.

Em vista disso, pautar a ideia da superioridade do Norte global sobre o Sul (o Norte seria observado toda a Europa e, posteriormente, os Estados Unidos, e o Sul o continente africano e a América Latina) e tentar justificar essa hipótese é fruto do pensamento eurocêntrico que tenta definir que alguns povos “representam melhor a modernidade”. Com isso, desumanizam os povos que não se encaixam nos seus moldes pré-estabelecidos. Sobre isso, Maldonado-Torres (2016) expõe:

A Modernidade tem tomado como tarefa tão central a civilização, entendidas como expansão e fortalecimento da linha secular, e o colonialismo, a escravidão racial, a naturalização e hierarquização das diferenças humanas, entendida como expressão da linha de diferenças ontológicas (p. 77).

A partir disso, fica evidenciada que a ideia de avanço e de modernização é reiteradamente associada a padrões sociais de superioridade racial, étnica, cultural. Em razão disso, o processo de desumanização e de deslegitimação ocorre, paralelamente, quase que de forma automática. Pensar a modernidade é estabelecer ligações com todo o processo histórico-geográfico envolvido, no qual Gomes (2011, p. 48) comenta: “todo fenômeno, quando se apresenta como moderno, parte de uma referência negativo aquilo que existia antes e que a

partir de então se transforma no antigo ou tradicional”.

Podemos confrontar a ideia da modernidade e interligá-la à colonialidade, inicialmente, pela construção da narrativa que foi base para a consolidação ocidental em seu processo de engrandecimento frente ao resto do mundo. Nesse caminho, a

“Modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais obscuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade (Mignolo, 2017, p. 2, grifos do autor).

No caso do colonialismo e da globalização, que se iniciam e se fortificam a partir do século XVI, surge a ideia de modernidade pautada no “descobrimento” das Américas, uma invasão visto que os povos originários já habitavam as terras: a referência negativa não é pautada apenas dentro do próprio continente europeu e sim nas novas terras (podemos evidenciar a América Latina como grande exemplo desse processo colonizador).

Tal processo traz e reafirma a ideia de que o colonizador europeu detinha a modernidade e que as colônias precisavam se adaptar aos padrões: homem heterossexual, branco, patriarcal, cristão, militar e capitalista europeu (Grosfoguel, 2008). Assim, toda a visão social foi conduzida a entender as dinâmicas sociais, raciais, políticas, econômicas, culturais e religiosas a partir da visão eurocêntrica, atravessando os séculos e se atualizando na medida dos acontecimentos nas metrópoles e colônias. Tais ações são comprovadas quando o colonialismo é substituído pela colonialidade, que não age mais pelas ações diretas, em que houve processos históricos apagados ou deformados pelo discurso da modernidade (Suess; Silva, 2019).

Essa influência, agora, ocorre de forma indireta, trazendo os países latino-americanos para uma subordinação econômica, estando interligados e dependentes pela dita globalização, no qual Suess; Silva vem demonstrar a maneira de sua ocorrência:

O poder vem da interferência cultural e econômica das antigas metrópoles, fortalecidas por meio das estruturas atuais do sistema-mundo capitalista, que têm como grandes representantes os organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) além das empresas multinacionais e do alto grau de dependência tecnológica e financeira (Suess; Silva, 2019, p. 11).

Sendo assim, as antigas colônias que obtiveram sua “independência” não parecem ser tão independentes, visto que a dependência se manteve e ocorre por meios mais sofisticados. Como exemplo, podemos citar os financiamentos promovidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM). Isso se dá, porque, se por um lado esses

recursos viabilizam certos setores dos países que contraem esses empréstimos, por outro os tornam reféns dos juros altíssimos praticados pelas instituições. Além disso, muitas vezes, os países que recebem esses financiamentos não conseguem/podem realizar ações e parcerias que contrariem os interesses do FMI, do BM e da própria Organização das Nações Unidas (ONU), que tem hegemônica influência dos países europeus e dos Estados Unidos. Nesse cenário, fica inviabilizada a verdadeira autonomia do país, que deveria ter liberdade para tomar suas decisões e realizar ações sem precisar temer retaliações por outra nação ou instituição que não concorde com tais projetos.

O discurso da modernidade promoveu o processo de invisibilidade e dizimação de muitos povos, culturas e civilizações por apresentar formas diferentes, “estranhas” e diversas de conhecimentos e saberes que não se encaixavam nos moldes “modernos”, promovidos pelos países do Norte Global (Rodrigues, 2003).

Portanto, como Mignolo (2017, p. 4) reforça, “ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente dispensáveis”. A divulgação e implantação da dita modernidade atrelada a colonialidade se deu por um alto preço, pelo extermínio de povos pretos e originários por não se adequaram ao modelo proposto e serem uma ameaça ao êxito desse projeto social proposto. Nessa direção, é importante enfatizar, também, que as experiências com essa modernidade não se dão igualmente para todos, podendo, inclusive, aumentar e enraizar as desigualdades, assegurando um discurso de avanço que ignora a real efetividade desse modelo de sociedade, no qual ignora grupos, etnias e raças a marginalidade social. Com isso, podemos concluir que há uma relação contínua entre a colonialidade, a geografia e a questão racial que se evidencia em todo processo histórico do mundo (principalmente, a partir do século XV) e também geográfico, com a apropriação dos territórios do continente americano e africano.

2 A EDUCAÇÃO FRENTE A GLOBALIZAÇÃO E A COLONIALIDADE

A globalização se envolve na colonialidade e na dinâmica capitalista, atuando fortemente nas questões educacionais. Martins; Neves França (2022) constata a forte influência da globalização sobre a educação, trazendo conflitos entre o global e o regional, promovendo a imposição e o financiamento de políticas educacionais impostas aos países periféricos (do Sul Global) sem nenhuma adaptação a realidade local. O modelo vem pronto e é trabalhado nas escolas, ignorando o nível de desenvolvimento dos/as alunos/as, bem como ferindo a autonomia do/a professor/a que, necessariamente, fica restrito/a a desenvolver suas atividades com base naquele material estabelecido.

Nesse contexto, Pimenta; Lima (2017) evidenciam essa questão da limitação da atividade docente:

As políticas que interferem nos processos de formação docente, no contexto atual decorrência direta de um processo de mercantilização da educação como parte do elenco das novas estratégias de desenvolvimento sustentável e de crescimento econômico, defendidas pelo Banco Mundial. Essas estratégias se viabilizam por intermédio do financiamento de projetos que objetivam o combate à pobreza como foco das suas atividades, ao mesmo tempo em que determinam as diretrizes e estratégias para a educação em países de cuja lista o Brasil faz parte (Pimenta; Lima, 2017, p. 03).

O sistema capitalista atrelado à globalização age para tornar a educação mais um meio financeiro, o qual somente trabalhe para gerar lucro e reduzindo, portanto, o papel da escola e do professor para, simplesmente, transmitir a informação. A educação deve ir além disso: na sociedade atual visto que é essencial formar cidadãos/as críticos/as, conscientes do seu papel social e da função que exerce no mundo.

Melo; Ribeiro (2019) mostram que essa questão é problemática, uma vez que a construção do currículo escolar ignora e deslegitima outras formas de conhecimento na sua construção, contribuindo, assim, para a exclusão dos conhecimentos locais e para a perpetuação do sistema de poder imposto pela colonialidade.

Em face ao exposto, fica evidente a necessidade de fortalecimento da pedagogia crítica, a qual expande sua visão e constrói o conhecimento de forma mais ampla. Tal pedagogia precisa ser anti-imperialista, anticolonialista, antirracista e anti- LGBTQIAPNB+FOBIA, desafiando as características através das quais a própria escrita dos colonizados foi realizada, a saber: “desafia a maneira como os discursos euroamericanos isolaram o “outro” e baniram e romantizaram a diferença, de uma forma politicamente e eticamente descapacitante” (McLaren,

2000, p. 229, grifos do autor).

Nessa direção, questionar as narrativas que até então são vistas como verdades é mais que necessário, principalmente a Geografia — a qual está dentro das Ciências Humanas. Para tal componente é fundamental ter uma leitura crítica do mundo para construção de um pensamento decolonial, assim como diz Côrrea (2014). O autor traz sobre a necessidade de se contrapor a uma verdade estabelecida e enraizada nos discursos e narrativas, sabendo que há inúmeras visões de mundo, e é necessário levar em consideração todas e não somente aquelas ditas pelos dominadores ou os povos que “venceram” e dominaram sobre os demais.

Dessa maneira, é preciso fortalecer uma pedagogia crítica, transgressora e emancipatória na sua prática educativa-crítica, como Paulo Freire registra, em seu livro *Pedagogia da autonomia* (2021). Tais ações são uma forma de intervenção no mundo e devem resistir à reprodução da ideologia dominante que impede a reflexão crítica, indo ao encontro de uma que leva à criticidade e à curiosidade epistemológica, questionando, assim, o conhecimento que sempre foi imposto e aceito, alienando a produção de conhecimento.

À vista disso, Suess; Silva (2019) nos mostram que a globalização atual dá seus primeiros passos com o início da exploração da América, a partir do século XVI, pela qual foram inauguradas as ideias de civilizado-primitivo, moderno-tradicional, oriente-ocidente e tantos outros adjetivos a fim de dividir os povos e hierarquizá-los, sempre posicionando a Europa como molde e exemplo a ser seguido.

Sobre tal assunto, Sposito (2004) expõe que a globalização se apresenta como modelo de homogeneização do espaço, relevando as dinâmicas locais que precisam ser levadas em consideração na elaboração de qualquer ação coletiva. Assim, “Globalização refere-se à tendência de homogeneização de usos de costumes, com a predominância de meios de comunicação que podem inibir qualquer reação ou crítica individualizada, distante da padronização imposta” (Sposito, 2004, p. 135).

Nesse contexto, faz-se necessário pensar a globalização enquanto processo social profundo, o qual busca traçar e implementar uma visão única, universal e centralizada que impede as manifestações das diferenças e o respeito a diversidade. A respeito disso, Bauman (1999) demonstra:

Ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social”. Os desconfortos da existência localizada compõem-se do fato de que, com os espaços públicos movidos para além do alcance da vida localizada, as localidades estão perdendo a capacidade de gerar e negociar sentidos e se tornar cada vez mais dependentes de ações que dão e interpretam sentidos, ações que elas não controlam (Bauman, 1999, p. 8).

Portanto, insistir nessa visão e conhecimento locais tem se tornado cada vez mais difícil e comprometedor, visto que isso gera um isolamento frente ao resto do mundo, bem como uma grande perda de comunicação. Entre preservar a identidade local ou perdê-la em troca de uma integração com o mundo globalizado e a busca de oportunidades, a primeira opção é rapidamente ignorada em detrimento da homogeneização do espaço, mas também do pensamento e do modelo social.

Nessa rota, Santos trata da globalização como um modelo perverso que se encontra na base da sociedade, traçando um sistema competitivo que busca validar as ações hegemônicas. Dessa forma,

A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização (Santos, 2008, p. 20).

Entender a globalização contribui na compreensão da sociedade em todas suas dinâmicas e, através disso, pensar em outro modelo de globalização que seja mais humanizado e justo, sendo a educação um dos caminhos essenciais nessa construção.

Assim, é de fundamental importância pensar uma pedagogia que questione esse modelo único, que tenta, de todas as formas, ser imposto no mundo. Acerca disso, Mészáros (2010) enfatiza a necessidade de reivindicar uma educação plena, que permaneça para toda a vida com aprendizados significativos, não aquela que somente serve ao capital dominante em um processo de internalização das dinâmicas educacionais, ignorando essa educação radical que seja relevante na vida do/a cidadão/ã.

Candau (2005) evidencia o modelo dominador e centralizador da globalização no espaço escolar, demonstrando que toda estrutura escolar se deu a partir da hegemonia ocidental europeia, sufocando outras práticas e conhecimentos, principalmente, as vindas dos povos originários, da cultura negra e dos grupos marginalizados. É de suma importância reforçar, promover e consolidar uma educação que abranja a diversidade em todos os seus aspectos sendo antirracista e antissexista, conseguindo entender e suprir as necessidades da própria escola, como também de toda a sociedade. Sendo a educação em sua essência um instrumento de mudança e emancipação, acaba se tornando um meio de justificativa e manutenção do sistema dominante, assim como Mészáros (2010) demonstra:

A educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (p. 15).

Dado isso, é primordial entender as bases em que os processos educacionais foram constituídos, a fim de evidenciar o modelo unificado que vivemos, que nega completamente a diversidade e impõe um pensamento único, não só um pensamento, mas todo um modelo social que se expande e age de forma omissa e negligente frente às peculiaridades locais e regionais, simplesmente entendendo que se o modelo que foi bem-sucedido no Norte Global, também será no resto do mundo.

No entanto, Freire (2016) nos alerta que seria muita ingenuidade pensar que essa força hegemônica, que se impõe tão fortemente, não iria perceber o movimento pela mudança nas estruturas sociais e, assim, agir passivamente a essa mudança. Nesse meio, a resistência existe e cabe ao movimento que se dispõe a questionar, de modo a promover mudanças concretas, a consciência de que um modelo educacional, econômico, político, social, religioso e cultural não muda ou se coloca aberto à mudança facilmente. Assim, é necessário o embate constante, sempre fugindo da ideia de unificação global e resguardando nossa diversidade.

A educação é um espaço de questionamento e construção de pensamento crítico, mas é preciso que ocorra “o reconhecimento de que há em tal sociedade espaços hegemônicos do capital e, por sua vez, a possibilidade de contra-hegemonia e, assim, a educação seria um espaço em constante disputa” (Oliveira, 2003, p. 17).

Dentro dessa discussão, é importante frisar que esse questionar não busca anular o conhecimento já adquirido. Comungamos de Triviños (2008) quando salienta que o conhecimento é algo descentralizado, o qual é adquirido de várias maneiras e contribui na formação das pessoas nas mais diferentes regiões do mundo.

Ao considerar Silva (2019), percebemos que tais avanços e benefícios da dita globalização não chegam na escola efetivamente, tornando-se apenas um discurso aparentemente agradável, mas que não gera frutos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse ponto, é importante salientar que o simples uso de recursos tecnológicos, como *data show*, não representa a implantação plena do modelo globalizado: podemos pensar nisso como apenas um disfarce ao discurso colonial centralizador, que visou e visa conter os anseios e respaldos do Sul Global, promovendo ações mínimas de controle social.

Diante disso, essa centralização perpassa por toda estrutura social, nos valores, crenças e visões de mundo, sendo marginalizadas, passam a espelhar e reproduzir o modelo europeu e

norte-americano:

As mais diversas formas de sociedade, compreendendo tribos e nações, culturas e civilizações, passaram a ser desafiados pelos padrões e valores sócio-culturais característicos da ocidentalidade, principalmente sob suas formas européia(*sic*) e norte americana(*sic*) (Ianni, 2001, p. 97).

Nesse cenário, Santos (2008) confirma tal questão, citando que a influência europeia e norte-americana também ocorre numa perspectiva de transmissão de informações, através dos meios de comunicação (TV, *Internet*), na qual o que é repassado para a grande parte da humanidade busca confundir e acelerar os processos hegemônicos, validando, assim, o pensamento unitário e forçando os demais a se adaptarem.

Com isso, a grande maioria acaba se adaptando, passivamente, ao processo, ou então os que resistem acabam engolidos e se tornam hegemônicos. A informação que deveria explicar confunde e o questionamento que deveria trazer novos horizontes age como legitimador da dominação. Assim,

O discurso colonial opera por produzir um outro visível e plenamente reconhecível, tornando objeto e inscrito num discurso totalizante que homogeneiza, integra e hierarquiza diferenças construídas desde um ponto de vista ocidental, branco e masculino. Enunciação que objetifica para dominar e submeter (Pinho, 2007, p. 97).

Isso posto, percebemos a necessidade de um discurso questionador à colonialidade que se ampara e busca validação através da globalização se dá pelo dano causado por essa rede de poder fomentado por uma cultura dominante, que sustenta um ideário social, o qual converge para uma hegemonia, admitindo apenas trajetórias que visem esse modelo. Dessa forma, trazer essa discussão é colocar em evidência a progressiva segregação, separação e exclusão social que é parte integrante dos processos de globalização (Bauman, 1999). A educação transgressora deve trazer as discussões que são evitadas e marginalizadas, para que todas as visões e conhecimentos sejam estudados.

3 A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO DECOLONIAL, DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E EMANCIPATÓRIA NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Pensar sobre educação é tocar em um dos pontos estruturantes das nossas sociedades: mesmo em um mundo que aparentemente avançou tanto, “ainda vivemos atualmente a convivência de uma massa inédita de informações disponíveis e uma incapacidade aparentemente insuperável de interpretação dos fenômenos” (Mészáros, 2010, p. 17).

Esse escrito se propõe a demonstrar que é possível outro modelo educacional, atingindo, assim, toda a sociedade. Além disso, o pensamento em questão visa questionar o modelo imposto com caráter unitário e excludente que se apresenta, muitas vezes, com ideias reformistas, mas que exclui o/a professor/a desse processo, já que o/a docente perde espaço dentro desse cenário, embora ele/a viva, diariamente, o cotidiano escolar, possuindo plena capacidade e condição de contribuir nessas reformas. Sob essa ótica, Candau (2005) nos mostra a importância do respeito à pluralidade dos processos educacionais:

Os processos educacionais se desenvolvem apartir(sic) de diferentes configurações. A pluralidade de espaços, tempos e linguagens deve ser não somente reconhecida, como promovida. A educação não pode ser enquadrada numa lógica unidimensional, aprisionada numa institucionalização específica (Candau, 2005, p. 13).

Nesse viés, torna-se fundamental expandir o diálogo, a fim de lutar contra a unificação do pensamento e resistir à dominação que impede a construção permanente do pensamento crítico. Isso posto, segundo Oliveira (2005), o foco da luta contra a dominação “é o alvorecer de novas relações sociais baseadas na participação efetiva e equânime de todos os atores sociais na sua definição, representando, assim, a origem de um verdadeiro consenso sobre as quais se erguem essas relações” (p. 30-31).

Vale ressaltar que as dinâmicas educacionais estão entrelaçadas e carregam reflexos e influências estabelecidos desde o momento inicial da colonização. Em virtude disso, fazem-se necessárias novas teorias que abram e consolidem as visões e percepções do mundo que foram marginalizadas (Oliveira, 2003). Porém, essa mudança começa, antes de tudo, com o/a professor/a, o qual é o agente que está em sala de aula e vivencia, quase que diariamente, a realidade escolar em todos os seus aspectos. Então, o docente necessita refletir sobre suas práticas e entender que a reflexão é contínua e necessária na busca da criticidade no ensino, como também na formação dos discentes, processo em que ele tem a responsabilidade de formar

os estudantes enquanto cidadãos, visto que o processo de reflexão não surge “do nada”. Esse processo é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois é uma maneira de compreender a própria vida em seu processo (Gheiden, 2006).

Nessa perspectiva, a escola é o lugar em que passamos um período considerável da nossa vida, ainda mais nos anos da infância e da adolescência, tempo em que ocorre a efervescência da rebeldia e dos questionamentos ao mundo e a todas as suas dinâmicas. Nesse contexto, muitas vezes, as ideias sobre o mundo, suas dinâmicas e práticas são expostas e impostas, sem a devida explicação fundamental para a formação crítica. Com isso, o professor deve estar atento às questões que a sociedade se debruça para não ficar à margem das questões relevantes. Seguindo essa linha de pensamento, Oliveira; Araújo (2011) defendem que, sendo a Geografia a ciência do presente que acompanha e se atualiza frente as questões sociais, o professor de Geografia também tem esse papel de acompanhar essas dinâmicas para não tornar sua prática enfadonha.

Antes de tudo, é fundamental assegurar a autonomia docente não só nas práticas de suas funções na escola, mas também fora dela. Para tanto, torna-se preciso valorizar os/as profissionais que estão todos os dias no convívio com os/as estudantes, entendendo a individualidade de cada aluno/a, constituindo sua diversidade, tendo em vista que o docente é responsável por entender essas questões e, assim, compartilhar o conhecimento. É importante destacar que esse saber não é apenas técnico, oriundo dos livros didáticos, normas, grades curriculares e qualquer outro meio que padronize e define os conteúdos a serem ministrados, mas consolidador de uma vida. Contudo, a atuação docente é posta em prática mediante diferentes procedimentos:

Com o propósito de atacar a autonomia docente, enfraquecer a capacidade dos professores de pensar e de refletir criticamente, essas políticas apostam na (des)intelectualização do trabalho docente. As campanhas para que os estudantes filmem as aulas dos seus professores e os denunciem, sempre que julgarem que estão escapando dos temas e dos conteúdos técnicos que ensinam para fazer a defesa de alguma posição considerada político-ideológica ou que abordem assuntos concernentes a gênero e sexualidade, funcionam como instrumentos de intimidação que podem promover alterações substantivas na cultura escolar. Os argumentos utilizados, nesse caso, buscam respaldar-se em um discurso sobre a função formativa da escola (Oliveira, 2020, p. 8).

A partir do momento que se questiona a função da escola, tentando conduzi-la a um mero papel de formar trabalhadores para o mercado de trabalho, evidencia-se um discurso excludente e elitizado, que busca, no final das contas, perpetuar as profundas desigualdades sociais e raciais existentes no mundo. Como consequência, essa realidade impede que povos,

países, regiões — e até mesmo continentes que foram excluídos através dos tempos — tenham o direito de ascender socialmente, vislumbrar novos horizontes e promover mudanças profundas nos seus locais de origem.

Assim como Kaercher vem enfatizar o papel da Geografia, especificamente nesse contexto diverso de múltiplos saberes e experiências, cultivar essa diversidade é essencial na construção de conhecimentos críticos e decoloniais:

Deve falar das pessoas que ali estão. Falar da nossa condição de gênero, etnia, idade, classe social, opções políticas, sexuais, etc, dá substância, sentido aos mapas e lugares, como não podemos ser (branco, cristão, professor, gremista, petista, gay, seja lá o que for) sem estar, a Geografia, a espacialidade de nossa vida é inerentemente colocada em questão. E, importante, somos múltiplos. Não temos uma identidade fixa. Ela é móvel, conforme o grupamento em que estou no momento (Kaercher, 2014, p. 28).

Nesse cenário, trazer uma Geografia interligada a essas questões é sair da tradicional prática puramente descritiva, que aborda só questões, a exemplo de: relevo, clima, hidrografia e vegetação das regiões. Diante disso, significa revisitar discussões sociais que formam a estrutura social que temos, as quais também são áreas de estudo da Geografia. Sendo assim, negligenciar a discussão geográfica a essas questões é negar a abrangência dessa ciência e disciplina na problematização das mais diversas relações entre a sociedade e a natureza.

Kaercher (2014) continua destacando a necessidade de ultrapassar a visão conteudista das aulas, visando sempre o conhecimento dos/as alunos/as. Contudo, também é necessário ter equilíbrio e não esquecer a importância dos conteúdos na sala de aula. Por isso, é importante compreender que nem sempre será possível proporcionar uma aula diferenciada, que fuja dos padrões tradicionais, mas é importante trazer sempre uma visão alternativa aos alunos e alunas, que estimule a curiosidade e o questionamento, para que, através disso, os/as estudantes vão se tornando pessoas conscientes. Desse modo, o/a docente contribuirá para que os/as alunos/as consigam entender os conteúdos ministrados nas aulas e ir além dela, tendo o potencial de vislumbrar esse conhecimento na vida, no seu cotidiano, bem como nas relações sociais, políticas, culturais e econômicas nas quais está inserido/a.

Conforme Callai; Zeni (2011) enfatizam: “É na escola que iniciamos o nosso aprendizado sobre como sermos cidadãos. É lá que temos as primeiras noções sobre direitos e deveres, ordem estatal e civil, sobre as leis civis e estatais que regem a sociedade” (p. 79). Tendo conhecimento das dinâmicas sociais, é possível questionar, reivindicar e entender por meio de outros caminhos. Essa perspectiva está consoante o pensamento decolonial, o qual não concorda com a negação do conhecimento nem do mundo, visto que defende a possibilidade de

ter várias visões e conhecimentos, principalmente aqueles que foram marginalizados, invisibilizados e colocados à prova por não se encaixarem em um padrão estabelecido.

Sobre isso, Chagas (2016) aponta que “a função social da escola não é a reproduzir o status quo, mas possibilitar aos sujeitos que a frequentam elementos a que construa uma nova sociedade, fundamentada, sobretudo, no respeito a(*sic*) diversidade” (p. 97). Nesse sentido, respeitar, entender e valorizar a diversidade é fundamental para a construção do pensamento decolonial e da educação crítica, pois traz consigo a legitimidade das pessoas em toda sua particularidade e essência. Dessa forma, tornar a escola um espaço emancipador faz parte da construção do pensamento crítico dos alunos, tornando-os respeitosos com as diferenças, afastando-se, assim, do modelo da colonialidade, que exclui as diferenças e sufoca a diversidade.

Vesentini (2010) vem atrelar essa construção do pensamento crítico ao ensino da geografia, através da vivência coletiva dos diferentes grupos:

O conhecimento a ser alcançado no ensino na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser “ensinada ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde o aluno e o professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais (Vesentini, 2010, p. 37).

Com isso, não há uma negação do papel do professor ou do conhecimento científico, mas existe o reconhecimento de que a função docente e esse conhecimento devem estar interligados ao contexto local em que o/a professor/a atua e ao cotidiano dos/as estudantes. Essa perspectiva corrobora para evitar que o ambiente escolar se aparte da realidade local, e se torne apenas um local de reprodução de conteúdos e de realização de avaliações, negligenciando seu papel crítico, tanto na forma com que os professores ministram suas aulas quanto na visão dos estudantes dentro e fora da escola.

Nesse viés, estar atualizado no que tange às dinâmicas do mundo torna o professor precavido e preparado para discutir os assuntos atuais da sociedade. A esse respeito, Cacete, Paganelli e Pontuschka (2009, p. 25) apontam que “as mudanças da sociedade tem hoje um ritmo tão acelerado, que as respostas se tornam rapidamente obsoletas e inadequadas para os objetivos educacionais preestabelecidos”. Seguindo essa linha de pensamento, a prática docente comprometida com a decolonialidade precisa estar em movimento e acompanhar as questões sociais, as relações humanas, raciais, políticas, sociais e culturais que visem aguçar a visão crítica do/a professor/a, refletindo no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, tornando a educação geográfica mais atrativa e formadora de pensamentos críticos.

4 O COTIDIANO ESCOLAR FRENTE ÀS DISCUSSÕES DECOLONIAIS ACERCA DE RAÇA

Nessa pesquisa, abordamos em campo os/as estudantes da ECI Severino Félix de Brito, localizada na cidade de Itapororoca/PB. Contando com uma infraestrutura considerável (salas de aulas amplas, laboratórios, banheiros, sala dos professores, refeitório, biblioteca), a instituição consegue atender, em partes, a demanda dos discentes da cidade. A escola possui cerca de 140 alunos com faixa etária entre 15 e 20 anos, advindos, em sua maioria, da zona rural.

Vale destacar que a instituição atende parcialmente as demandas estudantis, porque, embora seja uma escola com horário integral, não oferta aulas no período noturno, o que acarreta a exclusão daqueles/as estudantes que necessitam trabalhar durante o dia.

Figura 01 – Fachada da ECI Severino Félix de Brito



Fonte: Brito, 2023.

Quando falamos sobre raça, trazemos à tona um assunto permeado por grandes preconceitos, frutos da herança colonial que carregamos e de visões racistas advindas daqueles que são negros, mas não se reconhecem enquanto negros. Nesse cenário, a escola pode e deve ser um instrumento valioso para quebrar paradigmas, contribuindo para a sociedade avançar sobre as questões raciais e trazer novos olhares e novas perspectivas. Diante disso:

Vemos a escola como uma das mais importantes instituições modernas responsáveis pelo desenvolvimento educacional deste sujeito infantilizado (em

um sentido pejorativo), subalternizado, colonizado. Esta escola é um dos locais privilegiados da construção de um modo de vida articulado com uma consciência global de que o desenvolvimento e a modernização não apenas seriam necessários, mas benéficos para nossa sociedade (Botelho; Nascimento, 2010, p. 79).

Em vista disso, a escola está atrelada a uma ideia de prosperidade e ascensão que, muitas vezes, trata apenas da meritocracia, omitindo-se em discutir as influências das questões raciais na sua formação, consolidação e modelo adotado até os dias atuais.

É importante destacar que avanços importantes surgiram ao longo do tempo. Como exemplo, temos as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam da obrigatoriedade do estudo das culturas afro-brasileira e indígenas na escola. Porém, esses avanços se dão apenas no meio institucional (na imensa maioria das vezes), visto que, nas escolas, essa lei, geralmente, não é aplicada efetivamente, seja pela falta de formação continuada dos professores, seja pelo material didático que não aborda essas questões, ou, até mesmo, a imposição curricular de outros conteúdos.

Na ECI Severino Félix de Brito, foi possível observar o papel fundamental dos professores das ciências humanas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia) na construção dessa consciência sobre a questão racial com os discentes, tratando sobre a influência que o racismo exerce sobre a sociedade e, por consequência, na vida de cada um.

Os docentes — Leandro Alfredo dos Santos Silva (Geografia), Junior Madruga Neto (História) e Maria Bela Silva de Pontes (Sociologia e Filosofia) — trazem, nas suas respostas, pontos em comum, tais como: o processo de colonização trouxe (e continua trazendo) reflexos para a constituição da sociedade, o que influencia na exploração do povo negro e das mulheres, bem como na manutenção de privilégios para uma pequena classe dominante, a qual dita as regras e os padrões sociais que regem a vida social.

Figura 02 – Da esquerda para a direita: professor Junior Madruga, Professor Leandro Alfredo, Aluno concluinte Lucas Ferreira e Professora Maria Bela



Fonte: Brito, 2023.

Essa influência reverbera na organização do livro didático que, em muitos casos, traz um conteúdo acadêmico fora do contexto dos/as estudantes, dificultando, assim, o processo de ensino-aprendizagem. Essa questão proporciona um desafio ao professor: trazer mais recursos para as aulas que consigam suprir a lacuna causada pelo livro didático, que se mostra fora do cotidiano dos discentes e, em muitas escolas, não está disponível para todos e todas.

No que se refere à questão racial, é consenso entre os professores e a professora de que a sala de aula — e o ambiente escolar na totalidade — são ambientes propícios para a discussão sobre essa problemática mediante diferentes conteúdos. A exemplo disso, podemos citar abordagens sobre escravização dos negros africanos, eurocentrismo e etnocentrismo, ressaltando que esses processos estão estreitamente ligados ao racismo e à influência da colonialidade.

A professora Maria Bela vem afirmar em suas respostas sobre a questão racial: “a questão racial deve ser trabalhada em sala de aula, pois temos uma dívida constante com as questões afro, e que pelo choque cultural que constituiu nossa sociedade e nosso sistema educacional, se reflete até os dias atuais”

O professor Junior Madruga também traz em sua respostas a necessidade de discutir as questões raciais na escola, sempre interligando aos conteúdos trabalhados “A sala de aula é um lugar propício para discutirmos a questão racial, abordando essa temática com o 2º ano com a escravidão na África e no Brasil, e no 3º ano com o imperialismo e o etnocentrismo na relações entre os diversos países do mundo”.

Percebe-se portanto a relevância desse tema na escola, mas a discussão racial restrita

apenas a fatores negativos sobre o povo negro diminui toda a discussão racial a apenas um fator, em um universo que deve abordar toda a cultura, religião e diversidade dos povos africanos, que vindo dos seus países não perderam suas raízes, porém se adaptaram a realidade para manter viva suas tradições milenares.

Ribeiro (2019) ressalta que o racismo ocorre nas relações cotidianas, tornando-se importante formar cidadãos/ãs antirracistas, frente à realidade global, especialmente a realidade brasileira, que teve suas bases sociais, políticas, econômicas, culturais, religiosas e, por fim, educacionais ligadas a visões racistas.

No caso da geografia, ainda há uma necessidade expressiva de avanços no que tange a discussões raciais no contexto escolar. Diante desse cenário, interligar as problemáticas ambientais ao racismo é o papel desafiador para a geografia tanto acadêmica como escolar. Nesse sentido, no ensino da geografia, os diálogos sobre questões raciais podem ser observados, de forma mais centralizada, nas discussões físicas (clima, relevo, hidrografia, vegetação), que, direta ou indiretamente, marginalizam as discussões relacionadas às questões humanas, tais como: formação das populações, movimentos e suas diversidades, movimentos urbanos e rurais, economia, política e tantos outros aspectos que tornam essa ciência tão complexa, abrangente e com uma imensa capacidade de unir conhecimentos para a explicação dos múltiplos fenômenos da sociedade. Assim, percebemos que sociedade e natureza têm profundas relações que são objeto de estudo da Geografia.

Ao contrário do que foi observado através do diálogo e da análise das questões previamente apresentadas aos professores das outras disciplinas da área de humanas (Sociologia, Filosofia e História), a conversa acerca das questões raciais, e do próprio pensamento decolonial, mostrou-se presente na fala dos docentes, assim como na dinâmica das aulas, apesar de haver a necessidade de maior interligação entre as discussões que ocorrem na sala de aula com a decolonialidade. Isso mostrou ser necessária uma maior integração entre a Geografia e essas disciplinas, para haver uma ampliação dos horizontes e para que a interdisciplinaridade ocorra, trazendo explicações mais abrangentes para os diversos fenômenos sociais e ambientais, mostrando como estão interligados.

Quanto aos alunos, foi possível que existe uma visão considerável sobre a questão racial, até porque esse assunto faz parte do cotidiano deles. Nesse cenário, os estudantes citaram casos de racismo ocorridos no futebol, conforme citado durante as primeiras questões, e, até mesmo, dificuldades em encontrar maquiagem para o tom de pele negro. Isso posto, os casos citados, bem como o porquê de isso acontecer, foram problemáticas levantadas e debatidas durante as discussões

Figura 03 – Aula com a turma do 3º ano “A”



Fonte: Brito, 2023.

Durante as exposições, percebemos, com bastante clareza, falas marcantes sobre o assunto, como: “sempre foi assim” e “o preconceito sempre existiu e está dentro das pessoas”. Através dessas interpretações da realidade, tornou-se possível discutir inicialmente com os discentes que racismo está presente na nossa sociedade, bem como em todo Sul Global pelo processo de colonização que não se encerrou com a independência dos países que eram as antigas colônias, frente às metrópoles.

Assim como a aluna H.S. vem responder em um dos questionamentos sobre o racismo: “É um processo histórico no qual se vive até os dias atuais, que por causa da cor da pele negra ainda existe o chamado preconceito em que promove em grande escala abuso e falta de respeito”.

Entender que é um processo histórico mais também geográfico faz parte do aprofundamento que o pensamento decolonial se propõe, entender a distribuição espacial dessas populações, suas relações de trabalho e com a natureza é também estudo da Geografia que vai além do contexto histórico, se refletindo em nossa sociedade atual.

Contudo, também foi possível observar que há espaços para aprofundar essas questões, discutir sobre o racismo e a decolonialidade, trazendo para o cotidiano dentro e fora da escola. Nessa perspectiva, discutir textos, principalmente matérias de jornais, analisar filmes, vídeos e fotos pensando no contexto da época e imaginando como isso seria visto na atualidade faz com que os/as estudantes se questionem sobre as dinâmicas sociais, tentando compreender como se constituíram e se constituem até hoje.

Tal pensamento foi exposto durante a pesquisa de questões de vestibular (ENEM e tantos outros) que trazem o racismo enquanto ferida colonial, a qual, apesar da abolição da escravidão em 1888 no Brasil, não acabou. Pelo contrário, adaptou-se e se manifesta de forma velada por meio de frases, a exemplo de “pessoas de boa aparência”, ou pela imposição de padrões de beleza que, praticamente, obrigam as meninas e as mulheres a terem cabelos lisos, negando, assim, suas raízes negras através dos cabelos crespos e cacheados.

Sendo assim, as ciências humanas se complementam nessas discussões, visto que abordam o assunto mediante diferentes perspectivas, trazendo aos estudantes a possibilidade de entender os fenômenos em toda sua abrangência, por meio do contexto geográfico, histórico, sociológico e filosófico.

4.1 Contribuições para uma educação emancipadora a partir da discussão entre pensamento decolonial, racismo e educação geográfica

Segundo Gatti (2013), a educação é a base de formação de toda sociedade, haja vista que, através dela, são transmitidos os pensamentos sociais acerca dos mais diversos temas, colocando a escola com um papel ímpar na construção de uma sociedade mais justa e crítica. No entanto, pode estar propícia a atender aos interesses do grupo que retém o poder naquela determinada época. No contexto brasileiro, levando em consideração as discussões mantidas até aqui, é necessário dizer que são reforçados paradigmas sociais que foram historicamente impostos, principalmente na questão racial. Carneiro comenta sobre isso, ao apontar a realidade do livro didático, por exemplo:

No que tange ao livro didático, denunciou-se a sedimentação de papéis sociais subalternos protagonizados por personagens negros e a reificação de estereótipos racistas. Apontou-se em que medida essas práticas afetam a formação de crianças e adolescentes negros e brancos, destruindo a auto-estima(sic) do primeiro grupo e, no segundo, cristalizando imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra, em ambos, empobrecendo o relacionamento humano e limitando as possibilidades exploratórias da diversidade racial, étnica e cultural (Carneiro, 2002, p. 209).

Na ECI Severino Félix de Brito, também foi possível constatar que o livro didático não está disponível para todos os alunos. Por isso, esse recurso é utilizado de forma atrelada a materiais impressos complementares e a filmes que ajudam na exposição do conteúdo. Essa realidade necessita da flexibilização dos docentes, para que eles se adaptem à realidade da escola e tragam os conteúdos de forma diversificada, a fim de suprir a carência do livro didático,

que, em muitas escolas, configura-se como importante e único material disponível na sala de aula.

A educação emancipatória deve ser efetivada no contexto escolar, indo além das metodologias tradicionais da escola, incluindo o/a estudante como sujeito ativo e consciente do seu papel como cidadão/ã crítico/a:

Com isso, estamos propondo que é tarefa de uma Educação emancipatória, libertadora, subversiva e rebelde, ou seja, decolonial, se territorializar e ajudar a contar “os versos que o livro apagou”, a contar que “desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento”. Mas, para isso, é preciso “ouvir as Marias Mahins, Marielles, malês”, aprender a escutar as vozes caladas pela violência colonial, e enfrentar as camadas de dominação situando-se no tempo e no espaço, ou seja, na história a contrapelo e no território. Esse percurso nos aponta para a urgência de projetos pedagógicos atentos às colonialidades do ser, do saber, do poder, de gênero, da natureza e do tempo (Salgado; Menezes; Sánchez, 2019, p. 603).

Ao considerarmos o contexto social em que estamos inseridos/as, com suas profundas desigualdades sociais e questões que já deveriam ter sido resolvidas, mas ainda precisam ser discutidas, faz-se necessário demonstrar as raízes do preconceito que persiste como uma ferida social. Cruz (2017) demonstra a necessidade de trazer as discussões para outro ponto de vista, fugindo da visão eurocêntrica que exclui os povos dominados e explorados do resto do mundo, principalmente a América Latina e a África. Seguindo essa linha de pensamento, o autor evidencia a necessidade de rever paradigmas, ou seja, preconceitos constituídos, muitas vezes, pela falta de conhecimento e de problematização crítica e consciente sobre alguns assuntos “espinhosos” para a sociedade, como questão racial, de gênero, cultural e religiosa, por exemplo.

Na educação, o/a professor/a exerce papel fundamental na construção do conhecimento dos/as alunos/as, trazendo reflexões críticas acerca dos vários conteúdos ministrados em sala de aula. hooks (2017) explicita esse papel docente:

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência.[...] Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente (p. 36).

Trazer conhecimentos regionais que dinamizam o processo de ensino-aprendizagem é uma prática do pensamento decolonial, à medida que foge de um padrão tradicional que se limita às ideias e aos conceitos trazidos pelos livros didáticos, os quais, segundo Carneiro

(2002), reforçam estereótipos raciais, étnicos e culturais. Em virtude disso, o combate aos estereótipos impostos também deve acontecer, principalmente, na escola, visto que os/as jovens estão na fase de construir seus pensamentos sobre as questões sociais. Sendo assim, considerando que tudo visto, ouvido e falado influencia na formação daquela criança ou adolescente, o meio educacional não pode (nem deve) ser um transmissor de preconceitos, mesmo que, em sua construção histórica, isso tenha ocorrido. Portanto, o âmbito educacional pode ser um meio de quebra de paradigmas, proporcionando discussões que permitam a superação dos preconceitos.

Sendo assim, é necessário recontar a história e a geografia, reconstruir o pensamento, não mais a partir do olhar eurocêntrico, mas a partir do olhar africano, do olhar latino-americano, assim como Salgado (2019) afirma:

Com isso, estamos propondo que é tarefa de uma Educação emancipatória, libertadora, subversiva e rebelde, ou seja, decolonial, se territorializar e ajudar a contar “os versos que o livro apagou”, a contar que “desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento”. Mas, para isso, é preciso “ouvir as Marias Mahins, Marielles, malês”, aprender a escutar as vozes caladas pela violência colonial, e enfrentar as camadas de dominação situando-se no tempo e no espaço, ou seja, na história a contrapelo e no território. Esse percurso nos aponta para a urgência de projetos pedagógicos atentos às colonialidades do ser, do saber, do poder, de gênero, da natureza e do tempo (p. 21).

Para tanto, é primordial compreender o/a professor/a e reconhecer sua expressiva contribuição à formação cidadã. No caso da Geografia, faz-se importante conhecer sua posição no mundo e conhecer o mundo, posicionar-se no mundo, um agir geográfico. Sob esse viés, “Saber Geografia é saber onde está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre esse mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar” (Santos, 2007, p. 27). Ressaltamos, então, a relevância dessa pesquisa que acrescenta conhecimento, experiência e preparo exigido para o/a professor/a (Passini, 2010), dando-lhe oportunidade de se constituir enquanto propagador e defensor das diferenças, assim como os/as alunos/as.

A escola tem essa função de preparar para a cidadania e trazer assuntos do cotidiano, questionar e trazer contradições aos modelos e padrões absorvidos e ditos como normais. Essa atitude da escola auxilia na construção cidadã dos/as estudantes, pois ir de encontro a essas questões embasadas em preconceito torna o ambiente escolar verdadeiramente transgressor e decolonial:

Assim, a escola exerce um papel fundamental no preparo para a cidadania, que visa

também inserir o homem no mercado de trabalho, mas sua abordagem é relevante no entendimento para compreender as mazelas e vielas das ideologias impostas e preponderante para a execução do bem-estar educacional crítico, mediante a resistência e manutenção de uma sociedade cada vez mais construtiva e perseverante diante de imposições destrutivas e desiguais da “ignorar o legado da nossa cultura hegemônica (branca, cristã heterossexual) não vai capacitar nossos alunos a serem melhores leitores do mundo. A contradição faz parte de nossa existência e a polêmica faz parte de uma escola” (Kaercher, 2014, p. 48, grifos do autor).

É válido ressaltar que, a partir desse contato que o/a professor/a tem com a escola e com a turma, percebe-se a indissociabilidade entre os fatores externos (posicionamento familiar, grupos sociais, entre outras comunidades) e a escola, parte primordial para a formação desse indivíduo social. Em vista disso, os professores, muitas vezes, precisam lidar com discursos e ações baseados em preconceitos que os discentes trazem de fora do contexto escolar. Dessa maneira, atuando como mediadores da construção de conhecimento, os docentes necessitam buscar meios de resolver o impasse, de modo que os/as estudantes reflitam sobre seus posicionamentos. Isso é importante, para que os/as alunos/as desenvolvam a criticidade, acarretando, assim, a formação de uma sociedade mais pensante e humanizada.

Diante disso, a escola constituída pelos professores/as e alunos/as (sendo esse trabalho focado nesses dois grupos) obteve a oportunidade de refletir e discutir sobre o racismo e a questão racial na totalidade, que, em muitos casos, acaba por ser debatido apenas por uma parte da sociedade, como o pensamento decolonial que é restrito, geralmente, ao espaço acadêmico. Essa parcela social, em muitos casos, acaba desconhecendo a vivência com os sujeitos que são vítimas da ruptura dos exercícios dos seus direitos e de suas identidades todos os dias, desde a sua inserção social à prática de instrumentos existentes, a exemplo das leis 7.716/1989 e 10.639/2003, que lidam com a questão do racismo e da educação em/para a cultura africana na grade curricular escolar.

O contato com assuntos como esses coloca, inicialmente, o/a aluno/a e sua formação na escola, bem como os/as professores/as, em conflito com as ideias que se mistificam sobre racialidade, colonialidade, preconceitos e demais opressões. Tal prática reflexiva e crítica pode instigar a médio e longo prazo o questionamento dos padrões impostos, desmistificando uma narrativa colonial, trazendo, assim, a importância da construção de uma educação emancipadora, indo além dos muros da escola.

Nesse contexto, a educação geográfica se faz necessária para construção do pensamento crítico dos/as alunos/as, observando o presente enquanto processo dinâmico que precisa ser questionado para obter um futuro melhor e mais justo:

A Geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que

possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro através do inconformismo com o presente. Mas esse presente não pode ser visto como algo parado, estático, mas sim em constante movimento (Straforini, 2005, p. 50).

Côrrea (2014) reforça essa necessidade de se contrapor a uma verdade estabelecida e enraizada nos discursos e nas narrativas, sabendo que há inúmeras visões de mundo, sendo necessário considerar todas as versões históricas e sociais, não somente aquelas explanadas pelos dominadores, ou seja, os povos que “venceram” e dominaram sobre os demais.

No contexto da ECI Severino Félix de Brito, dentro da turma do 3º ano “A”, foi possível instigar novas possibilidades na visão dos alunos e das alunas após as discussões sobre a questão racial nas diferentes perspectivas sociais: nas relações de trabalho, na música, na religião e nas relações sociais de modo geral.

Figura 04 – Foto com a turma do 3º ano “A”



Fonte: Brito, 2023.

Pautar essa pesquisa foi ao encontro do que Chagas (2016) defende sobre a necessidade de ouvir os/as alunos/as:

O caminho é escutar os/as alunos/as/sujeitos, uma vez que hoje a escola que sequer cidadã e inclusiva, deve ser respeitosa com o modo de ser do sujeito que ela está formando. Portanto, a relação ensino aprendizagem na perspectiva da educação étnico-racial não se dar num processo impositivo, mas dialógico, uma vez que ninguém entra na escola para aprender a ser negro/a, índios/a, branco/a, homem, mulher, homo afetivo, e cidadão/ã, já se é tudo isso antes de se entrar nas escolas, e todos esses sujeitos todos os dias vão as(sic) escolas, mas nem sempre as escolas os reconhecem como tais (p. 97-98).

Entender que estamos numa sociedade que foi constituída, basicamente, com base em preconceitos e discriminações — seja de raça, gênero, crença religiosa ou condição social —

faz com que seja ainda mais necessário evidenciar as problemáticas sociais, discutir e propor caminhos que possam trazer novos horizontes, isto é: alternativas ao modelo que estamos inseridos.

Devido a isso, usufruir de uma educação crítica é fundamental na mudança de perspectivas, uma vez que novas perspectivas são possíveis em contraponto as normas impostas, para que o conhecimento se expanda e chegue a todos/as:

A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto a elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (Adorno, 1995, p. 27).

Por conseguinte, evidenciar as contradições do mundo e questionar por que estas são assim, bem como entender a estrutura social e a maneira de auxiliar nas mudanças que são fundamentais, torna o pensamento decolonial um instrumento ímpar agrupado às discussões raciais. Nesse sentido, a educação crítica e emancipadora torna a escola um verdadeiro espaço de transformação de perspectivas e quebras de paradigmas, o qual busca tornar o mundo mais justo, respeitando e incentivando toda sua diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguir padrões, sejam eles quais forem, mostra-se, geralmente, uma decisão confortável e segura, visto que questionar as dinâmicas sociais é uma tarefa que demanda iniciativa, disponibilidade e consciência. Nesse contexto, observar o mundo é conseguir entender o processo pelo qual fomos constituídos social, cultural, racial e politicamente, o que demanda desenvolver uma visão aguçada e diferenciada sobre os fenômenos e as dinâmicas cotidianas.

Na sociedade, existem aqueles que influenciaram, exploraram e dominaram (ainda continuam a fazer tais ações) e aqueles que sofreram com essas ações. Dito isso, compreender esse processo se faz necessário, porque ele é parte da nossa formação enquanto cidadãos. Então, cabe à escola, com seu papel de levar e de construir conhecimentos, demonstrar as dinâmicas nas quais estamos inseridos e, assim, propor discussões e novas perspectivas sobre os temas.

As discussões acerca da lógica desigual e injusta do mundo dito moderno e globalizado abrem caminhos para pensar novos meios de entendimento, como também traçar novos caminhos com a intenção de formar uma sociedade mais justa e igualitária. Porém, torna-se necessário entender suas raízes e influências na atualidade.

É preciso compreender, também, como a lógica do dominador buscou se adaptar através do tempo, para se manter no papel de ditador de regras, de normas e de padrões sociais, raciais, de gênero, culturais e políticos. Por isso, a colonialidade que foi exposta e debatida nesse trabalho é fator determinante na sociedade, sendo necessário o pensamento decolonial enquanto instrumento alternativo a um modelo que sempre buscou a hegemonia e a homogeneização do espaço e das relações sociais.

Dessa maneira, ir além da teoria acadêmica e levar essa visão racial atrelada ao pensamento decolonial para fora do espaço da universidade foi um desafio que esse trabalho buscou realizar. Embora incentivar o questionamento, a transgressão e crítica ao mundo seja papel da universidade, é, também, responsabilidade da escola e das ciências humanas — Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Assim sendo, perpassar a prática tradicional de se limitar ao livro didático e aos conteúdos propostos por este, bem como o currículo educacional no geral, exige iniciativa dos docentes em criar caminhos alternativos, para que os/as alunos/as se tornem cidadãos críticos e conscientes do seu papel fundamental na sociedade.

Vale enfatizar que os fenômenos expostos nesse trabalho se complementam e buscam validar-se um sobre o outro. Nesse viés, o colonialismo que se adapta à colonialidade caminha sobre a lógica da modernidade, como também da globalização e do próprio racismo. Este, embasado num conceito biológico, avança e explora uma dimensão social de segregação e de

dominação.

O povo negro, africano, americano e escravizado, sendo maioria, entendeu-se como minoria e inferior, justamente por uma lógica que tardou em ser indagada e colocada à prova, para que a crueldade, até então vivenciada, chegasse ao fim. Contudo, a homogeneização continua ditando padrões de comportamento, de estética, de modelo social e político que, diretamente ligada a lógica do Norte Global (EUA e Europa), condena o Sul Global (América Latina e África) a perseguir um modelo que se torna inviável de ser atingido.

É primordial reconhecer que cada povo, cada região, cada país, cada continente possui dinâmicas próprias, que precisam ser respeitadas e cultivadas, realizando um contraponto a um sistema que não aceita perder seu protagonismo frente a forças regionais que querem e devem tomar posição da sua importância na constituição de um mundo diverso, igualitário e justo que respeite todos e todas.

Trazer esse conhecimento acadêmico ao ambiente escolar e explorá-lo (tanto com os discentes como os docentes) são ações que indicam o primeiro passo na expansão do pensamento decolonial e na luta contra o racismo, visto que esse saber precisa chegar à sociedade e ao cotidiano das pessoas. Diante disso, expor essas problemáticas e incentivar a sociedade a observá-las e a percebê-las é a provocação que essa pesquisa inicialmente buscou trazer na escola em que foi desenvolvida, mas também na universidade pela qual ficará disponível para futuras consultas.

Em virtude da complexidade da problemática em estudo, essa discussão não se encerra aqui, pelo contrário, trazer essas discussões decoloniais, interligadas ao racismo para o ambiente escolar, revela o pioneirismo desse trabalho, bem como seu potencial de avanço em futuros projetos que virão. Nesse viés, poder observar que os padrões existem, são reproduzidos e questionados contribui para que as pessoas consigam compreender a teoria que, até então, ficou restrita ao meio acadêmico, demonstrando a abrangência desse tema e a tendência social de buscar novos caminhos e olhares, haja vista que o sistema atual não consegue suprir os anseios sociais.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro:
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. 8. ed. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2021.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As consequências humanas**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1999.
- BOTELHO, Denise Maria. NASCIMENTO, Anderson Flor do. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. **Revista Participação**, Brasília, ano 10, n. 17, jun. 2010.
- CALLAI, Helena Copetti; ZENI, Bruna Schlindwein. **A importância do lugar: construindo a cidadania na fábula perversa do globalitarismo de Milton Santos**. Barcelona: Teoria e sociedade, n. 19.1, 2011. p. 66-81.
- CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CARNEIRO, Sueli. Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios, publicado originalmente no **CADERNO CRH**, Salvador, n. 36, p. 209-215, jan./jun. 2002.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação e combate ao racismo: desafios frente aos processos de ensino/currículo e escolarização. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras**. Petrópolis: DP et Alit: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 188-202.
- CHAGAS, Waldeci Ferreira. Considerações acerca do uso da música no ensino de história e cultura afro-brasileira e a africana. IN: FONSECA, Ivonildes da Silva; COSTA, Marta Furtado; CHAGAS, Waldeci Ferreira (Org.). **Estudos étnicos-raciais na educação básica**. João Pessoa: Editora Imprell, 2016. P.97-105
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências sociais**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.
- CORRÊA, Gabriel Siqueira. Raça como critério de di-visão de mundo: um deslocamento para o debate sobre as classificações sociais na geografia. In: **VII Congresso Brasileiro de Geógrafos A AGB e a Geografia brasileira no contexto das lutas sociais frente aos projetos hegemônicos**. Vitória–ES. 2014.
- COUTO, Aiala Colares Oliveira. A questão racial e a Geografia escolar crítica: caminhos para
- CRUZ, Valter do Carmo. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denílson Araújo (Org.). **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Editora Letra Capital, 2017, p. 15-37.
- FOUCAULT, Michel. ¿Qué es la Ilustración? [Qu'est-ce que les Lumières?]. **Actual**, n.28, p. 1-18, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: Políticas e impasses. **Educar em Revista**, s/v, n. 50, p. 51-67, 2013.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.l.] 2008, n. 80, p. 115-147.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: 2017.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001

KAERCHER, Nestor André. A geografia serve para entender a água, o sangue, o petróleo... serve para entender o mundo, e, sobretudo, a nós mesmos. In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; OLIVEIRA, Marlene Macário de (Org.). **A formação docente em geografia**: teorias e práticas. Campina Grande: EDUFCEG, 2014. p. 17-49.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016.

MARTINS, J. E.; NEVES FRANÇA, E. O pensamento decolonial para se pensar a educação em tempos de globalização neoliberal. **Cadernos Zygmunt Bauman**, [S. l.], v. 12, n. 29, 2022.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MELO, A. RIBEIRO, D. Eurocentrismo e Currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum**, v.17, n.4, out-dez, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v., 32 n. 94, pp. 1-18, jun. 2017.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida

Provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhos docentes**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003, p. 13-37.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015335, 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Sobre a democracia. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org). **A democracia no cotidiano da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A:SEPE, 2005, p. 11- 33.

OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima; MOURA JUNIOR, Francisco Tomaz; SANTOS, de Luline Silva Carvalho. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A OBSERVAÇÃO ENQUANTO PROCESSO DE APRENDIZAGEM. **X Fórum Nacional do NEPEG**. Goiânia, 2020. Vol. 4 2020 dos Anais do X Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia.

PASSINI, Elza Yasuko. Convite para inventar um novo professor. In: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão, MALYSZ, Sandra (Org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores; o caso dos estágios supervisionados e o Programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? IN: **38ª Reunião Científica da ANPED**, 38, 2017, São Luis. Anais...São Luis: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 4-8, out. 2017.

PINHO, Osmundo de Araujo. “‘SÓ SE VÊ NA BAHIA” A imagem típica e a imagem crítica do pelourinho Afro-Baiano. In: BARCELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos (Org.). **Brasil: um país de negros?** Rio de Janeiro: Pallas: Salvador., 2007. p. 87-110.

QUIJANO, A. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. 2002. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Acesso em: 21 jul. de 2022.

RODRIQUES, Zita Ana Lago. Exclusão/Inclusão sociocultural e educacional: um escopo analítico sobre fundamentos. In: SIDEKIM, Antônio (Org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Unijuí, 2003.

SALGADO, Stephanie di Chiara. A colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e a educação ambiental desde el sur como possível caminho para a decolonialidade Pedagógica: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE**, Chapecó, v. 21, n. 1, p. 597-622, 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: Renato Emerson dos Santos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: o negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 21-40.

SERPA, Angelo. **Por uma Geografia dos espaços vividos**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

SCHARCZ, Lila Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2014.

SILVA, Francinalda Maria da. **Contribuições geográficas e filosóficas na formação de cidadãos**: pensando o ensino-aprendizagem em uma perspectiva crítico-política. 2019. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

SOUZA, Lorena Francisco de. As Relações Etnicorraciais na Geografia escolar: Desafios Metodológicos e Pedagógicos. **Revista Produção Acadêmica** – Núcleo De Estudos Urbanos Regionais e Agrários/ NURBA. v. 2, n. 2 (Dezembro, 2016), p. 04-19

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Unesp, 2004.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia nas Séries Iniciais**: o desafio da totalidade de mundo. Campinas: IG-UNICAMP, 2005.

SUESS, R. C.; SILVA, A. S. A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S.l.], p. e7, out. 2019. ISSN 2236-4994. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/35469>. Acesso em: 19 jul. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VESENTINI, José William. Geografia Crítica e ensino. IN: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 30-38

APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO BASE PARA DESENVOLVIMENTO DO TCC

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE
AQUINO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

**QUESTIONÁRIO BASE PARA DESENVOLVIMENTO DO TCC – PROFESSORES
DAS CIÊNCIAS HUMANAS DA ECI SEVERINO FÉLIX DE BRITO**

- 01- Há quantos anos o/a senhor/a está na profissão? Quais mudanças são possíveis de observar tanto no sistema de ensino-aprendizagem como no perfil dos/as alunos/as?
- 02- Qual sua opinião acerca do livro didático utilizado nas aulas? Ele atende as necessidades dos/as alunos/as em compreender os conteúdos?
- 03- O/a senhor/a utiliza outros meios para complementar as aulas além do livro didático? Quais critérios considera importante para a escola desse material?
- 04- Acerca do interesse dos/as alunos/as nos conteúdos propostos, como é possível chamar a atenção deles/as sobre os conteúdos que parecem distantes da sua realidade?
- 05- O que deve ser feito para tornar o alunado mais participativo?
- 06- Com todo o processo de colonização ocorrido no Brasil desde 1500, até que ponto você acredita que isso influenciou na formação da nossa sociedade atual?
- 07- Sobre a questão racial, qual sua opinião acerca desse tema ser trabalhado em sala de aula? É possível ligar os temas abordados na sala de aula a essa questão?
- 08- Nas aulas, quando o/a senhor/a propõe uma discussão sobre os temas, qual o nível de participação dos/as alunos/as? Existe contraponto nas ideias ou sempre ocorre “consenso”?
- 09- Qual o nível de autonomia dos/as professores/as (desde o planejamento das aulas à elaboração de avaliações)?
- 10- Como você avalia o sistema educacional do Brasil atualmente? Ele consegue responder as questões sociais?
- 11- Como podemos aproximar as questões que ocorrem no dia a dia às discussões que ocorrem na aula?

APÊNDICE B — QUESTÕES/QUESTIONÁRIO BASE PARA DESENVOLVIMENTO DO TCC



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE
AQUINO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

**QUESTÕES/QUESTIONÁRIO BASE PARA DESENVOLVIMENTO DO TCC –
ESTUDANTES DO 3º ANO “A” DA ECI SEVERINO FÉLIX DE BRITO**

01- (ENEM MEC/2016)

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

- A alteração legal no Brasil contemporâneo descrita no texto é resultado do processo de

- A) ampliação das disciplinas obrigatórias.
- B) aumento da renda nacional.
- C) mobilização do movimento negro.
- D) politização das universidades públicas.
- E) melhoria da infraestrutura escolar.

02- (ENEM MEC/2019)

A maior parte das agressões e manifestações discriminatórias contra as religiões de matrizes africanas ocorrem em locais públicos (57%). É na rua, na via pública, que tiveram lugar mais de 2/3 das agressões, geralmente em locais próximos às casas de culto dessas religiões. O transporte público também é apontado como um local em que os adeptos das religiões de matrizes africanas são discriminados, geralmente quando se encontram paramentados por conta dos preceitos religiosos.

REGO, L. F.; FONSECA, D. P. R.; GIACOMINI, S. M. **Cartografia social de terreiros no Rio de Janeiro** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.

- As práticas descritas no texto são incompatíveis com a dinâmica de uma

sociedade laica e democrática porque

- A) promovem a diversidade de etnias.
- B) falseiam os dogmas teológicos.
- C) asseguram as expressões multiculturais.
- D) estimulam os rituais sincréticos.
- E) restringem a liberdade de credo.

03- (Uerj – 2022) A análise por cor ou raça para o último ano disponível mostra que, regionalmente, a situação da população preta ou parda também é mais vulnerável do que a da branca. Enquanto para a população branca, 14 UFs [Unidades da Federação] registraram taxa de desocupação até 10,0%, sendo três delas inferiores a 6,0%, para a população preta ou parda, a maioria das UFs registrou taxas acima de 10,0%, sendo que, em sete delas, a taxa superou os 14,0%, índice não alcançado pela população branca (IBGE, 2017, p. 26). Ainda sobre esses dados, o IBGE (2017) demonstra que a população branca tem maior participação no mercado formal de trabalho (68,6%) – com carteira assinada – em relação à população negra (54,6%).

- Os dados levantados pelo IBGE estão associados

- A) ao equilíbrio estrutural de poder.
- B) à intolerância cultural.
- C) à discriminação territorial.
- D) à desigualdade étnico-racial.
- E) ao movimento de separação e discriminação social

04- (ENEM – 2021)

Texto 1

Após a aprovação da Lei Complementar nº 150, em 2015, que regulamentou a Emenda Constitucional nº 72, conhecida como a PEC das Domésticas, foi estendido à empregada doméstica

os direitos dos demais trabalhadores registrados com carteira assinada (em regime CLT). “A empregada doméstica deve receber, pelo menos, um salário-mínimo, ter jornada estabelecida de até 44 horas semanais e, no máximo, 8 horas diárias, podendo ser contratada em regime parcial. É obrigatório o controle individual de frequência, hora extra, FGTS, entre outros”, explica a advogada Denise Lago, especialista em Direito Trabalhista.

Texto 2

A branquitude, como fundante da escravidão e mantenedora dos seus resquícios escravocratas, dialoga com a permanência da mentalidade e prática da maioria dos serviços considerados subalternos, a exemplo do trabalho doméstico. A rapper e historiadora carioca, Preta Rara, lançou um livro em 2019 chamado “Eu, empregada doméstica”, onde ela reúne uma série de relatos desumanos que estruturam o ofício doméstico no Brasil. Em sua maioria, desempenhado por mulheres negras e periféricas. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que em 2018, mais de 6,24 milhões de mulheres negras estão no serviço doméstico. Os dados revelam que, mesmo com a implementação da PEC, as domésticas têm uma das piores escalas salariais e a maioria ainda está na informalidade, sem carteira assinada.

Lorena Lacerda. Empregos domésticos: serviços “essenciais” ou necessidades “coloniais”? Portal Geledés

- Levando em consideração os dois textos, pode-se afirmar sobre o trabalho doméstico no Brasil: A) é um trabalho como qualquer outro e, por isso, as pessoas que ocupam esses postos sempre tiveram seus direitos reconhecidos.

B) é uma categoria de trabalho que expressa permanências de práticas com raízes culturais na escravidão, por isso, a demora em criar leis trabalhistas que reconheçam os direitos das pessoas que realizam essa atividade.

C) os direitos trabalhistas das pessoas que realizam o trabalho doméstico é facultativo, pois nem todo mundo pode pagar a carga tributária que incide sobre essa atividade.

D) as mulheres negras são a maioria dos trabalhadores domésticos. Isso mostra a valorização e confiança que a sociedade deposita nas mulheres negras.

E) o tratamento que trabalhadoras domésticas recebem demonstra a permanência de práticas escravistas, já que as domésticas são negras e as patroas são brancas.

05- (Unicamp – 2021) As feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade social do país. Até 1950, a discriminação em empregos era uma prática corrente, sancionada pelas práticas sociais do país. Em geral, os anúncios de vagas de trabalho eram publicados com a explícita advertência: “não se aceitam pessoas de cor.” Mesmo após a Lei Afonso Arinos, de 1951, proibindo categoricamente a discriminação racial, tudo continuou na mesma. Depois da lei, os anúncios se tornaram mais sofisticados que antes, e passaram a requerer: “pessoas de boa aparência”. Basta substituir “pessoas de boa aparência” por “branco” para se obter a verdadeira significação do eufemismo.

(Adaptado de Abdias do Nascimento, O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2018, p. 97.)

- A partir do excerto, é correto afirmar:

A) Apesar da Lei Afonso Arinos de 1951, o racismo que existia há muitos anos no mercado de trabalho brasileiro permaneceu por meio de estratégias camufladas.

B) A Lei Afonso Arinos de 1951 possibilitou a eliminação do racismo no mercado de trabalho do mundo da moda, que exigia a boa aparência das pessoas brancas.

C) Em 1951, o conceito de “pessoas de boa aparência”, ditado pelo mundo da moda e reproduzido nos anúncios de vagas de trabalho, privilegiava o asseio no vestir.

D) O racismo foi eliminado das relações sociais brasileiras somente na década de 1990, com a consolidação do conjunto de leis da democracia racial

06- (Unespar 2017)

“Afirmar que o racismo no Brasil é sutil, significa fechar os olhos para a crueldade a que foi historicamente submetida a população negra. Verificam-se, então, dois mecanismos que se conjugam, traduzindo algumas facetas do racismo brasileiro. Por um lado, temos a ‘quase invisibilidade’ da questão racial. Embora os inúmeros dados demonstrativos da situação injusta e crítica vivenciada pelos negros no Brasil estivessem em desníveis há décadas, somente nos últimos anos eles foram trazidos a público, no bojo dos debates sobre a implementação de políticas afirmativas, em decorrência das iniciativas do movimento negro. Por outro lado, coloca-se a crença no mito da democracia racial e

na ideia de que o Brasil teria superado a escravidão e o racismo por meio do processo de miscigenação que, por sua vez, nos teria livrado de problemas existentes apenas em outras paragens, tais como Estados Unidos ou a África do Sul”. (PACHECO; SILVA, 2007).

Fonte: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. Introdução in _____; _____(orgs). O negro na universidade : o direito à inclusão. Brasília : Fundação Cultural Palmares, 2007, p. 1 – 6

Tomando por base o texto de Pacheco e Silva, é correto afirmar que:

- A) O racismo no Brasil é sutil e imperceptível;
- B) A miscigenação eliminou o racismo nas relações sociais;
- C) Estados Unidos e África do Sul são exemplos de tolerância racial e eliminação de preconceitos;
- D) Os dados estatísticos desmentem a ideia de que no Brasil não existe racismo;
- E) Políticas de Ações Afirmativas são desnecessárias no contexto brasileiro.

07- Observe os trechos da reportagem a baixo:

De acordo com uma pesquisa realizada pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública, divulgado em junho deste ano, 820.689 pessoas estão inseridas no sistema carcerário brasileiro. Destes, 67,4% são negros, um aumento de 3,4% em relação a 2020. Esses dados mostram o atual cenário do encarceramento em massa no Brasil. Já um estudo realizado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) aponta que o percentual de pessoas negras que ingressaram na carreira da magistratura após a implementação da política de cotas no judiciário quase dobrou, subindo de 12% em 2013 para 21% em 2020. Os dados são da pesquisa “Negros e Negras no Poder Judiciário”.

“A resolução nº 203/2015 fomentou a criação de cotas nos concursos públicos pra magistratura e isso fez melhorar a presença do negro na magistratura brasileira. Claro que ainda tem muito a melhorar. Os dados demonstram que pra gente ter uma igualdade de participação de negras e negros na justiça, isso só vai acontecer lá se mantiver esse ritmo somente em 2060. Então alguma coisa tem que ser feita para poder intensificar esse processo de ascensão da população negra na magistratura”, afirma.

<https://portal.unit.br/blog/noticias/o-encarceramento-em-massa-tem-cor/#:~:text=De%20acordo%20com%20uma%20pesquisa,encarceramento%20em%20massa%20no%20Brasil>.

- Com base nesses trechos da reportagem e no

conteúdo dos vídeos que foram apresentados, responda:

A) Como podemos associar a violência, o crime e as oportunidades de ascensão social das pessoas a sua cor de pele, origem social e condição financeira?

B) Como você acha que devemos agir frente a questão do racismo e da discriminação no geral?

C) E o poder público, através dos líderes políticos e jurídicos, quais são seus papéis nesse contexto.

APÊNDICE C — PLANO DE AULA DIA 30/05/2023

Plano de aula dia 30/05/2023

Disciplina: Geografia

Série: 3º Ano “A”

Tema: Racismo e Geografia

Objetivo Geral: Entender a relação entre o racismo e a geografia, indo além do contexto histórico;

Objetivo específico:

- Relacionar a discussão racial a Geografia, tais como: movimento populacional, economia e formação das cidades;
- Compreender a influência das metrópoles nas colônias e posteriormente , nos novos países que se tornaram independentes;
- Concluir através da discussão as relações raciais atuais com a dinâmicas que ocorrem desde a colonização.

Conteúdo: - Formação das colônias

- Dinâmica econômica e social entre as colônias e as metrópoles
- Migração e escravidão do povo negro africano

-Recursos:

- Slides;
- Matérias de jornais;
- Quadro branco;
- Lápis pincel.

Avaliação:

Discussão e resolução de questões de vestibular (Enem por exemplo)