



## Questões étnico-raciais e formação de professoras(es) de Geografia

**Fernando José Primo do Nascimento<sup>1</sup>**  
Universidade Federal de Goiás

**Lavinia de Sousa Almeida Mendes<sup>2</sup>**  
Universidade Federal de Goiás

**Gustavo Geovane Martins da Silva<sup>3</sup>**  
Universidade Federal de Goiás

**Resumo:** A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos educacionais, impactando a formação inicial de professores, inclusive na Geografia. Este trabalho analisa a incorporação de questões étnico-raciais nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas em Geografia das universidades federais, com ênfase na UFV como estudo de caso. Verificou-se que, mesmo com a presença de disciplinas optativas como "Geografias Africanas", a bibliografia das disciplinas obrigatórias é majoritariamente branca e eurocentrada, com escassa representação de autores negros ou de perspectivas que valorizem a contribuição positiva da população negra para a formação da sociedade brasileira. Disciplinas específicas sobre a temática, quando existentes, são ofertadas como optativas, limitando sua efetividade. Conclui-se que a implementação da lei no curso desta instituição ainda é parcial, necessitando de políticas complementares que valorizem o pensamento de intelectuais negros em seus currículos, para que se efetive a educação das relações étnico-raciais conforme demandado pelos movimentos sociais negros.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Formação de Professoras(es); Lei 10.639/03.

### **ETHNIC-RACIAL ISSUES AND GEOGRAPHY TEACHER**

**Abstract.** Law No. 10,639/2003 made the inclusion of Afro-Brazilian History and Culture mandatory in educational curricula, impacting initial teacher training, including in Geography. This study analyzes the incorporation of ethnic-racial issues in the Course Pedagogical Projects (PPCs) of Geography teacher training programs in federal universities, with emphasis on UFV as a case study. It was found that, even with the presence of optional disciplines such as "African Geographies," the bibliography of mandatory courses is predominantly white and Eurocentric, with scarce representation of Black authors or perspectives that value the positive contribution of Black people to the formation of Brazilian society. Specific disciplines on the theme, when available, are offered as optional, limiting their effectiveness. It is concluded that the implementation of the law in

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás. E-mail: fjprimo@yahoo.com.br. 0000-0002-4391-916X

<sup>2</sup> Universidade Federal de Goiás. E-mail: lavmendes23@gmail.com. 0000-0002-3155-8213

<sup>3</sup> Universidade Federal de Goiás. E-mail: gustavo.educa93@gmail.com. 0000-0002-6178-0480

this institution's program remains partial, requiring complementary policies that value the thought of Black intellectuals in its curricula, in order to effectively implement education for ethnic-racial relations as demanded by Black social movements.

**Keywords:** Geography Education; Teacher Training; Law 10,639/03.

### **CUESTIONES ÉTNICO-RACIALES Y FORMACIÓN DE DOCENTES DE GEOGRAFÍA**

**Resumen.** La Ley N° 10.639/2003 hizo obligatoria la inclusión de la Historia y Cultura Afrobrasileña en los currículos educativos, impactando la formación inicial de docentes, incluso en Geografía. Este trabajo analiza la incorporación de cuestiones étnico-raciales en los Proyectos Pedagógicos de Curso (PPCs) de las licenciaturas en Geografía de universidades federales, con énfasis en la UFV como estudio de caso. Se verificó que, aun con la presencia de disciplinas optativas como "Geografías Africanas", la bibliografía de las asignaturas obligatorias es mayoritariamente blanca y eurocéntrica, con escasa representación de autores negros o de perspectivas que valoren la contribución positiva de la población negra en la formación de la sociedad brasileña. Las disciplinas específicas sobre la temática, cuando existen, se ofrecen de manera optativa, limitando su efectividad. Se concluye que la implementación de la ley en el curso de esta institución aún es parcial, necesitando políticas complementarias que valoren el pensamiento de intelectuales negros en sus currículos, para efectivizar la educación de las relaciones étnico-raciales según lo demandado por los movimientos sociales negros.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Geografía; Formación de Docentes; Ley 10.639/03.

## Introdução

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da Rede de Ensino e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), implicou em mudanças nos cursos de formação inicial de professores em todas as áreas do conhecimento, incluindo a Geografia. Desde então, as instituições passaram a rever seus currículos e propostas pedagógicas, incluindo as questões étnico-raciais, de maneira compulsória.

Este trabalho busca compreender se nos cursos de graduação em Geografia das universidades públicas federais é possível constatar mudanças em relação ao tratamento dado às questões étnico-raciais na formação inicial de professoras(es). Como destacado por diferentes autores, o currículo é um território imerso em constantes disputas e, por isso, o desenvolvimento de novas perspectivas pedagógicas de combate ao racismo, com a inserção da temática racial, ocorre em meio a resistências de diversos atores, dentro e fora do sistema educacional.

Tomamos como estudo de caso o curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa (UFV), cujo PPC inclui 13 disciplinas identificadas como destinadas à abordagem de tais questões. Como recurso metodológico realizamos uma análise documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da licenciatura ofertado pela universidade, com especial atenção à presença/ausência de disciplinas obrigatórias, bem como das referências bibliográficas nelas utilizadas.

A análise permitiu identificar que, embora existam avanços na incorporação das diretrizes legais nos PPCs, persiste uma implementação parcial que demanda políticas complementares para sua efetivação. Observou-se que as disciplinas obrigatórias apresentam uma bibliografia básica com poucos elementos que atendem à legislação. Dito de outra maneira, quase não há referências de autorias negras ou decoloniais, seja da Geografia ou de outros campos do saber, prevalecendo quase sempre referências que pouco dialogam com os objetivos da legislação aqui analisada. Identificam-se referências bibliográficas cujos conteúdos contradizem diretamente os pressupostos da Lei nº 10.639/2003. Mesmo não sendo o foco de nossa

análise, pudemos observar situação similar com relação às optativas e, neste caso, devemos acrescentar que apesar de haver neste conjunto uma disciplina voltada especificamente para as questões étnico-raciais, ela não garante uma formação inicial condizente com os objetivos da legislação, justamente por seu caráter optativo.

## **Contextualizando a Lei nº 10.639 e a educação das relações étnico-raciais no ensino de Geografia**

As demandas da área educacional sempre tiveram prioridade nos debates dos movimentos negros (Santos, 2014). Ao longo de todo século XX, em diferentes momentos e lugares (ruas, praças, associações, casas legislativas, universidades etc.), a população negra brasileira reivindica mudanças no sistema educacional brasileiro ao constatar a invisibilidade das suas contribuições nos currículos das escolas básicas e também no ensino superior (Nascimento, 2025).

A promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira em todo currículo escolar das instituições de ensino fundamental e médio, públicos e privados; e a Resolução Nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 17 de Junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), estendendo a mesma obrigatoriedade para as Instituições de Ensino Superior<sup>2</sup> são, portanto, resultado da luta dos movimentos sociais negros por uma educação que reconheça a importância da população negra para a formação da sociedade brasileira (Santos, 2014, Gomes, 2017).

Essas e outras conquistas, como as políticas afirmativas que instituíram as subcotas étnico-raciais nos processos seletivos para ingresso no ensino superior, devem ser compreendidas como parte de um amplo movimento de mudança no sistema educacional brasileiro constituído majoritariamente a partir

---

<sup>2</sup> A mesma resolução estabeleceu, que o cumprimento (ou não) dessas diretrizes, será um dos itens de avaliação dessas instituições. BRASIL. MEC/CNE. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso: 15 jun. 2020.

de parâmetros curriculares eurocentrados. Tais mudanças tem como principal objetivo transformar as relações raciais brasileiras oferecendo às pessoas negras “conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana”, e ao mesmo tempo oferecendo aos brancos a capacidade de identificar “as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras” (Brasil, 2004).

Todavia, como ressaltado por Santos (2010), o desenvolvimento de novas perspectivas pedagógicas de combate ao racismo nos currículos escolares ocorre em meio às disputas de diversos atores sociais, contrários e favoráveis, cujos impactos são percebidos na elaboração dos currículos escolares. Em razão disso, o tratamento dado às questões étnico-raciais pode assumir os mais diferentes enfoques, inclusive reforçando visões estereotipadas sobre o continente Africano, os africanos e seus descendentes, o que contraria os pressupostos da legislação em questão.

Ao analisar o ensino de Geografia no ensino básico constata-se que, inúmeras vezes, prevalece um olhar estereotipado sobre o continente africano e suas populações, que persiste em destacar a pobreza, a fome ou o modo de vida “tribal” das suas comunidades. Para Ratts (2006), esse ensino em nada contribui para a superação das geografias eurocentradas e colonizantes, tão combatidas pelos movimentos negros. Além disso, como destacado por Anjos (1999), tais visões sobre o território africano e suas diferentes realidades socioespaciais omitem o colonialismo que se abateu sobre o continente a partir da sua exploração pelos europeus.

A superação da visão eurocentrada passa por uma formação inicial docente comprometida com a educação das relações étnico-raciais (ERER). Concordamos com Santos (2010, p. 144) ao afirmar que é fundamental a inclusão do debate da raça e do racismo nos currículos dos cursos Geografia, uma vez que as “relações raciais, o racismo e, evidentemente, as lutas contra este são [...] grafadas no espaço e, no mesmo movimento em que nele se constituem, também [são] condicionadas por ele”. Assim como o autor, acreditamos que somente compreendendo que a ideia de raça tem uma componente espacial de validação será possível propor um ensino, que ao rever seus conteúdos, conceitos e estruturas, será capaz de contribuir com os

desafios propostos pela Lei 10.639. Diante do exposto, propusemos fazer uma análise do curso de Geografia de uma IFES para avaliarmos a inserção da EREER no seu currículo.

## **A educação das relações étnico-raciais no currículo do curso de Geografia analisado**

A questão étnico-racial apareceu pela primeira vez no PPC do curso de Geografia da UFV em 2013. Após um período de vigência de, aproximadamente cinco anos, os projetos passaram por uma reformulação e tiveram novas versões publicadas em 2018 e 2023.

De acordo com os atuais PPCs, a EREER é importante para “entender uma pluralidade de situações socioespaciais (racismo ambiental, direitos territoriais das populações quilombolas, indígenas e outras de raiz europeia e asiática, acesso à água, à cidade, etc.), todas relacionadas à questão do racismo” (UFV, 2023). Ainda segundo os PPCs, a abordagem das relações étnico-raciais ocorrerá de maneira transversal e cuja problematização dar-se-á “de forma integrada à discussão das relações sociais, culturais e econômicas que fundamentam processos particulares de produção do espaço geográfico em suas diferentes escalas geográficas (local, regional, nacional e mundial)” (UFV, 2023). Na sua matriz curricular o curso informa que será destinada uma carga horária de 195h para a abordagem da EREER distribuídas em 13 disciplinas, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Disciplinas que abordam a Educação das Relações Étnico-raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme PPC.

Disciplina	Carga horária	Carga horária EREER	Característica
GEO 206 - Geografia e Representação do Espaço Geográfico	60h	15h	Obrigatória
GEO 207 - Naturezas e Sociedades	60h	15	Obrigatória
GEO 230 - Geografia Urbana	90h	15	Obrigatória
GEO 437 - Geografia do Espaço Rural	90h	15	Obrigatória
GEO 331 - Formação do Território Brasileiro	60h	15	Obrigatória
GEO 373 - Tópicos Especiais em Ensino de Geografia	60h	15	Optativa
GEO 438 - Relações Campo e Cidade	60h	15	Optativa
GEO 439 - Geopolítica do Espaço Mundial	60h	15	Optativa
GEO 440 - Regionalização do Espaço Brasileiro	60h	15	Obrigatória
GEO 442 - Geografia da América Latina	60h	15	Optativa
GEO 446 - Geografias Africanas	60h	15	Optativa
GEO 445 - Movimentos Sociais e Territorialidades	60h	15	Optativa
GEO 470 - Prática de Ensino de Geografia	120h	15	Obrigatória
Total: 13	900h	195h	

Fonte: Elaborada pelos autores.

Conforme verificamos na matriz curricular do curso, do total de disciplinas dedicadas à inserção a EREER, 6 são de caráter optativo, ou seja, quase a metade dos conteúdos. Esta é uma questão que se repete em diversas instituições e sobre a qual não falaremos mais detidamente. Aqui somente reforçamos que o fato de serem de caráter optativo, não poderiam ser utilizadas como argumentos de que este ou aquele curso está promovendo uma formação docente em consonância com a Lei nº 10.639, por esse motivo também não iremos analisá-las neste artigo.

### **Disciplinas obrigatórias e educação das relações étnico-raciais**

Segundo nosso levantamento, 7 disciplinas do curso em questão possuem a função de formar professoras(es) capazes de lidar com questões atinentes à EREER. Ou seja, segundo os PPCs, as disciplinas foram elaboradas tendo em vista oferecer uma perspectiva que resgate as contribuições (positivas) das populações negras, conforme determina a Lei nº 10.639. Em

razão dos limites impostos por essa publicação não optamos por uma avaliação individual delas. Desta maneira, nossa análise destaca alguns pontos relevantes no que diz respeito aos objetivos e as referências obrigatórias selecionadas.

Com relação à descrição das disciplinas procuramos identificar se entre seus objetivos explicitados constava alguma menção à ERER.

Quadro 2 - A ERER consta dos objetivos da disciplina?

Disciplina	Menção à ERER nos objetivos
GEO 206 - Geografia e Representação do Espaço Geográfico	Não
GEO 207 - Naturezas e Sociedades	Não
GEO 230 - Geografia Urbana	Não
GEO 437 - Geografia do Espaço Rural	Não
GEO 331 - Formação do Território Brasileiro	Não
GEO 440 - Regionalização do Espaço Brasileiro	Não
GEO 470 - Prática de Ensino de Geografia	Não

Fonte: Elaborada pelos autores.

Como observamos pelo quadro acima, ao analisarmos os programas analíticos das disciplinas<sup>3</sup>, constatamos que nenhuma delas menciona explicitamente a abordagem sobre ERER. No entanto, em três disciplinas, as ementas apresentam conteúdos que permitem inferir uma possível abordagem étnico-racial, ainda que não estejam declaradas como objetivo central. Na ementa da disciplina GEO 331 - Formação do Território Brasileiro consta:

GEO 331 - Formação do Território Brasileiro

Ementa: O território brasileiro: do meio natural ao meio técnico-científico-informacional: o processo de ocupação do espaço e conformações territoriais produzidas até o início do século XIX. O Estado e as políticas territoriais no Brasil: "modernização conservadora", desenvolvimentismo e formação corporativa do território. A semiperiferia brasileira e o seu posicionamento na economia-mundo: impactos e reestruturação espacial. A questão federativa no Brasil: problemas e perspectivas. Práticas de uso e apropriação auto-organizacionais do território: situações e possibilidades. **Questão ambiental, étnico-racial, de minorias sociais e acessibilidade/inclusão no território brasileiro, e direitos humanos.** Abordagens metodológico-pedagógicas ao domínio dos conteúdos trabalhados, bem como à gestão e ao planejamento do processo de ensino e de aprendizagem (UFV, 2023).

A ementa da disciplina GEO 440 - Regionalização do Espaço Brasileiro faz menção quase idêntica:

<sup>3</sup> O "programa analítico" na UFV refere-se ao plano detalhado de cada disciplina, contendo ementa, objetivos, carga horária e outros conteúdos.

GEO 440 - Regionalização do Espaço Brasileiro

Ementa: Especificidades e particularidades da organização espaço-regional do Brasil. Regionalizações e dinâmicas intra e inter-regionais. Políticas governamentais na formação espaço-regional. Industrialização, terceirização e meio técnico científico-informacional na formação do Centro-Sul. Redes, fluxos e reconcentração do capital. Amazônia: internacionalização, concentração fundiária e conflitos; fronteira e produção do espaço: a acumulação primitiva revisitada; frentes de exploração e dinâmicas urbano-regionais. Novas geografias e olhares em relação à Amazônia: aferições epistemológicas à esfera dos sujeitos. Reestruturação urbano regional e novas conformações sub-regionais no nordeste. O nordeste sob os influxos da mundialização: problematizando o(s) sentido(s) de Nordeste. Novas regiões geográficas do Brasil segundo o IBGE (2017). **Questão ambiental, étnico-racial, de minorias sociais e acessibilidade/inclusão, e direitos humanos.** Abordagens metodológico-pedagógicas ao domínio dos conteúdos trabalhados, bem como à gestão e ao planejamento do processo de ensino e de aprendizagem (UFV, 2023).

Por sua vez, consta na ementa e na unidade 4 da disciplina GEO 439 - Geopolítica do Espaço Mundial as seguintes informações:

Geopolítica do Espaço Mundial

Ementa: Fundamentos do desenvolvimento geográfico desigual. Modelos de desenvolvimento e regimes de acumulação. Centro e Periferia no sistema-mundo – aspectos constitutivos e dinâmica atual. **Geopolítica e questões étnicoraciais.** Ordenação geopolítica do mundo: organismos multilaterais, Estados, sociedade civil e empresas transnacionais.

Unidade 4. Geopolítica e cultura

1. Choque de civilizações

2. **Racialização da geopolítica** (UFV, 2023).

Com relação às referências apresentadas nos programas analíticos temos uma situação similar. Ou seja, não é possível identificar uma diversidade de referências que abordam de maneira explícita conteúdos referentes às relações étnico-raciais, ou mesmo encontrar um número significativo de autorias negras. Há avanço, mas também há lacunas.

Quadro 3 - Presença de autorias negras e de texto que dialoguem com a educação das Relações Étnico-raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

Disciplina	Referências obrigatórias	Referências ERER
GEO 206 - Geografia e Representação do Espaço Geográfico	5	1
GEO 207 - Naturezas e Sociedades	7	1
GEO 230 - Geografia Urbana	21	0
GEO 437 - Geografia do Espaço Rural	8	2
GEO 331 - Formação do Território Brasileiro	18	4
GEO 440 - Regionalização do Espaço Brasileiro	20	1
GEO 470 - Prática de Ensino de Geografia	9	2
Total: 7	70	11

Fonte: Elaborada pelos autores.

No programa analítico da disciplina GEO 206 - Geografia e Representação do Espaço Geográfico, composta por somente 5 referências obrigatórias, destacamos o texto de Juarez Dayrell (1996) intitulado *A escola como espaço sociocultural* cujo objetivo central é “apreender alunos e professores como sujeitos sócio-culturais, ou seja, sujeitos de experiências sociais que vão reproduzindo e elaborando uma cultura própria [e] a escola como uma instituição dinâmica, polissêmica, fruto de um processo de construção social (Dayrell, 1996)”, talvez possibilite algum tipo de reflexão a respeito das relações raciais no contexto escolar. Para Dayrell, é preciso ter consciência que na “relação entre professor e aluno, existe um discurso e um comportamento [...] que termina produzindo normas e escalas de valores” (Idem). E nessa criação de imagens e papéis, onde geralmente se expressam com mais clareza os preconceitos e **racismos** existentes nas relações, são comuns **imagens ligadas à cor ou à raça**, e mesmo a questões sexuais [...].”, segue o autor. Contudo, não é possível afirmar, apenas por essas passagens pontuais, se esta discussão acontece ou não na disciplina.

O plano da disciplina GEO 207 - Naturezas e Sociedades é composto principalmente por textos que abordam o debate da relação sociedade e natureza no ensino de Geografia com foco em questões epistemológicas e no fazer geográfico no campo ambiental. Destaque para o livro *A Insustentável leveza da política Ambiental - desenvolvimento e conflitos socioambientais* (Leff, 2006), mais especificamente no capítulo 9 *O movimento ambiental pela reapropriação da natureza: seringueiros, zapatistas, afro-descendentes e povos indígenas da*

*América Latina*, no qual Leff apresenta uma discussão na qual aborda a ambientalização das lutas camponesas, as populações indígenas e afrodescendentes. São elencadas algumas conquistas das **comunidades negras colombianas**, que devido a sua luta conseguiram alterar a constituição daquele país garantindo, assim, o reconhecimento do direito à propriedade coletiva das terras ocupadas por essas comunidades, num território de grande riqueza em biodiversidade, no litoral do oceano Pacífico. No capítulo referido, que discute o surgimento de novos atores do ambientalismo no meio rural, essas e outras comunidades aparecem como protagonistas dos processos de implementação de um modelo sustentável de utilização dos recursos naturais. Para Leff (2006), “as lutas pela apropriação da natureza são lutas pelo direito à diferença cultural, pelo direito de viver em e com a natureza, a forjar uma identidade e a desenhar um estilo de vida”. Portanto, o autor traz uma abordagem que contempla a dimensão étnico-racial a partir de uma perspectiva que resgata as contribuições (positivas) das **populações negras da colombianas**, que não é o foco da legislação objeto deste estudo. Na referência Santos (2005) é possível encontrar discussões que valorizam “as práticas e os sistemas indígenas africanos de cura”, porém sua análise está restrita à África do Sul.

A disciplina GEO 230 - Geografia Urbana atende a proposta de trabalho descrita nos seus conteúdos, sobretudo aqueles relacionados à rede urbana – historiografia e tendências atuais (Corrêa, 1989, 1999, 2006 e IPEA, sem data); impactos ambientais e desenvolvimento urbano sustentável (Coelho, 1997; Costa, 2000; a cidade capitalista, sua origem, movimentos internos, conflitos e contradições (Carlos e Lemos, 2003; Lefebvre, 2008; Mumford, 1985; Rémy e Voyé, 1994; Rolnik, 1988; Sassen, 1993); a urbanização contemporânea (Santos, 1993; Souza, 1998); produção do espaço urbano (Silva, 1992; Souza, 2002). Mas estes conteúdos não parecem estar ligados ao propósito de discutir as contribuições (positivas) das populações negras nas áreas social, econômica e política brasileiras, entre outras, como determinam o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP 003, de 10 de março de 2004, e a Resolução CNE, nº 1, de 17 de junho de 2004.

Com relação à disciplina GEO 437 - Geografia do Espaço Rural, no livro *Modo capitalista de produção e agricultura*, Oliveira (1990) faz menção à luta dos escravizados/as negros/as contra os senhores fazendeiros. O autor ressalta que

das lutas e da reunião dos/as escravizados/as fugidos surgiram os quilombos, “verdadeiras terras da liberdade e do trabalho de todos no seio do território capitalista colonial” (p.135). Neste processo, “muitos quilombolas morreram em decorrência da verdadeira guerra promovida pelos senhores de escravos. Hoje, tardiamente, a sociedade brasileira começou a reconhecer os direitos dos remanescentes de quilombos à terra” (Idem).

A obra *Formação do Espaço Agrário Brasileiro*, de Ruy Moreira (1990) menciona, de maneira pontual, as rebeliões de negros/as contra o sistema de exploração escravista ao qual eram submetidos. Ao falar da exploração e das más condições de trabalho que vitimava esta população, o autor ressalta que a superexploração do trabalho encontrou resposta, sobretudo na fase de crise entre o século XVII e XVIII: “nas rebeliões de escravos que se internam nas matas das serras para nelas organizar quilombos com os quais buscam reconstruir no Brasil as formas comunitárias de vida de que foram bruscamente arrancados na África.” Ao descrever as relações no “espaço mineiro” o autor relembra que naquele momento da história do Brasil a economia aurífera abriu mais possibilidades “[...] para a mobilidade social que a açucareira, de modo que não só o grande, mas também o pequeno e médio senhor pode enriquecer-se e mesmo o escravo encontrar maiores chances de tornar-se livre, uma vez que com o ouro pode comprar sua carta de alforria”.

A disciplina GEO 331 - Formação do Território Brasileiro apresenta no seu planejamento diversas referências bibliográficas que irão abordar aspectos da formação do território brasileiro e sua passagem do meio natural ao meio técnico-científico-informacional; aspectos teóricos e metodológicos sobre o uso e apropriação do território no Brasil; questões relativas ao pacto oligárquico, formação do território colonial e a emergência do estado nacional; a geopolítica da formação territorial brasileira; os novos arranjos territoriais e outras modalidades de apropriação social do espaço no Brasil.

Entre as sugestões de leituras, chamam a atenção: o livro de Celso Furtado, *Formação econômica do Brasil e Formação do Brasil contemporâneo*, de Caio Prado Junior, ambos de 1961. As duas obras em questão dialogam com as questões étnico-raciais, porém, numa perspectiva diferente daquela proposta pela Lei nº 10.639. Conforme apontado por Santos (2019) e Sampaio (2018), o livro de Futado traz como “perspectiva a passividade dos/as negros/as e/ou da sua não

participação no processo de construção do país urbano e industrializado”, e até mesmo “atribui responsabilidade aos negros pelo atraso do Brasil” (Santos, 2019).

Para Furtado,

**“[...] o reduzido desenvolvimento mental da população submetida à escravidão provocará a segregação parcial desta após a abolição, retardando sua assimilação e entorpecendo o desenvolvimento econômico do país. Por toda a primeira metade do século XX, a grande massa dos descendentes da antiga população escrava continuará vivendo dentro de seu limitado sistema de “necessidades”, cabendo-lhe um papel puramente passivo nas transformações econômicas do país.”** (Furtado, 1959, p. 167).

Conforme aponta Santos (2019), além de culpabilizar a população escravizada pelo atraso econômico brasileiro, a obra de Furtado afirma que os imigrantes europeus apresentavam vantagens óbvias em relação aos escravizados, sem no entanto demonstrá-las empiricamente. “As vantagens que apresentava o trabalhador europeu com respeito ao ex-escravo são demasiado óbvias para insistir sobre elas.” (Furtado, 1961, p. 166)

O livro *Formação do Brasil contemporâneo*, de Caio Prado Junior, cuja leitura é obrigatória na disciplina *Geo 331*, também apresenta uma visão que contraria os pressupostos da ERER. Esta obra, também analisada por Santos (2019), traz afirmações sobre a população negra que não são comprovadas pelo historiador. Segundo Prado Júnior (1961), “os negros têm “uma contribuição passiva” na formação do Brasil, com o agravante de agirem como “fermento corruptor” da cultura branca.

**“A contribuição do escravo preto ou índio para a formação brasileira é além daquela energia motriz quase nula. Não que deixasse de concorrer, e muito, para a nossa “cultura”, no sentido amplo em que a antropologia emprega a expressão; mas é antes uma contribuição passiva, resultante do simples fato da presença dele e da considerável difusão do seu sangue, que uma intervenção ativa e construtora. O cabedal de cultura que traz consigo da selva americana ou africana, e que não quero subestimar, é abafado, e se não aniquilado, deturpa-se pelo estatuto social, material e moral a que se vê reduzido seu portador. E aponta por isso apenas, muito timidamente, aqui e acolá. Age mais como fermento corruptor da outra cultura, a do senhor branco que se lhe sobrepõe** (Prado Júnior, 1942, p. 272)

Para Santos (2014), o autor estabelece uma hierarquia entre os brancos que se sobrepõem e os negros que são sobrepostos, desta maneira o historiador deduz que os brancos são superiores, e os negros inferiores.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Santos esclarece que há evidências que o “escravo preto” se refere a todos os pretos, independentemente da sua condição de escravizado ou livre. A evidência enunciativa do historiador Prado Júnior pode ser vista numa citação do livro “História Econômica do Brasil” (1956).

Em outros textos constatamos referências aos movimentos de resistência de negros e negras ao sistema escravista. Na obra escrita por Bertha Becker e Cláudio Egler, *Brasil: uma nova potência regional na economia – mundo*, encontramos citações sobre o processo de construção do território nas quais o sertão aparece como o “palco histórico de lutas de resistência de aldeamentos indígenas, quilombos de escravos fugidos e territórios de pobreza” (Becker & Egler, 1994, p. 35). De acordo com os autores, durante o século XVII o sertão foi palco de lutas sociais importantes. Nele, os quilombos – “territórios livres dos negros fugidos do trabalho escravo – constituíam alternativas de liberdade para a população escrava. O mais célebre deles, o de Palmares, situado na Serra da Barriga em Alagoas, resistiu a várias investidas das autoridades coloniais para destruí-lo [...]” (Idem, p. 96). Em outro trecho, os autores destacam que a modernização da sociedade brasileira, com a passagem da monarquia à república, foi marcada por conflitos regionais e movimentos de resistência. Estes movimentos “assumiram um caráter mítico e messiânico atribuindo ao sertão o significado de lugar da libertação das relações sociais existentes, [e] afirmaram a outra face do sertão, anterior à abolição da escravatura – a de refúgio e lugar de resistência da revolta escrava” (Idem, p. 70). Por outro lado, a questão da imigração do branco europeu aparece associada apenas à necessidade de formação de um mercado de trabalho livre na passagem do século XIX para o século XX. Na visão dos autores, a imigração europeia, a partir de 1870, tem o “objetivo de obter trabalhadores assalariados para a expansão cafeeira em São Paulo” (Idem). Desta maneira, “os imigrantes tornaram-se trabalhadores assalariados, transferidos com subvenção governamental. Nas matas dos três Estados do Sul, longe da grande lavoura, o estímulo de governos locais e a ação de companhias privadas multiplicaram as colônias com imigrantes de várias origens” (idem). O afluxo de imigrantes para o Brasil teriam como principais motivos a crise econômica dos Estados Unidos e a estagnação da Argentina no final do século XIX. Não haveria, ou não é explicitado pelos autores, nenhuma vinculação entre esse afluxo e as políticas de branqueamento da população subsidiada pelo Estado brasileiro. Desta forma, notamos que se por um lado a obra apresenta a resistência dos/das negros/as ao sistema escravista, por outro ela reforça a ideia do imigrante branco europeu como detentor de uma mão de

obra qualificada e necessária no momento de transição social de um lado, em oposição a negros/negras escravizados/as e sem qualificação de outro.

Em *O Estado e as políticas territoriais no Brasil (1998)*, escrito por Wandeley M. da Costa (1988) encontramos referências sobre algumas importantes revoltas provinciais que contaram com a participação de negros e negras. De acordo com Costa, a Cabanagem, ocorrida na província do Pará, foi desencadeada pelo “descontentamento e a agitação popular, em particular porque, além disso, os brasileiros pobres (índios, negros e mestiços em geral) sentiam-se traídos governo regencial, já que os privilégios e desmandos dos lusitanos permaneciam intocados” (p. 34). Na Bahia, “destacam-se as revoltas dos escravos, em especial a dos Malês, em 1835, explicadas em grande parte pela sua forte presença naquela província” (p. 35). A Balaiada, no Maranhão, também confrontava os grandes senhores de terra e a presença dos portugueses na vida econômica e política da província, era composta por sertanejos (a massa principal da insurreição) e grupos numerosos de escravos fugitivos.

*O Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território*, escrito por um geógrafo francês e uma geógrafa brasileira, Hervé Théry e Neli A. de Mello (2005), traz no capítulo 4 discussões sobre temas como evolução, urbanização, densidade demográfica, migrações, taxa de masculinidade, cor da pele, indígenas, religiões e deficiência. A obra apresenta um conjunto de mapas com as principais cores de pele que analisado em conjunto com os mapas de níveis de renda, explicitam a concentração da população de cor de pele branca nas regiões também mais ricas do país (sul de Minas Gerais, São Paulo e nos estados do Sul), enquanto a população negra (preta e parda) predomina nas regiões mais pobres, destacadamente no Norte e Nordeste. Ou seja, nota-se que a desigualdade social entre brancos e negros do Brasil, tão amplamente estudada e comprovada, possui uma dimensão também territorial.

Com relação ao plano de trabalho da disciplina GEO 440 - Regionalização do Espaço Brasileiro, notamos que a bibliografia básica é composta por um conjunto expressivo de textos, mas não parecem destinados a dialogar com a EREER. Há apenas uma sugestão de leitura que toca a questão, porém como veremos ela apresenta elementos que contrariam o objetivo da Lei nº 10.639. No livro *A Terra e o Homem no Nordeste*, escrito por Manuel C. De Andrade (1986), o autor faz uma análise da realidade agrária, econômica e das relações de trabalho

no meio rural da região nordeste brasileira, que abrange um período histórico que se estende dos primeiros anos de 1500 aos anos de 1960. O autor aborda principalmente as relações de trabalho e a produção de cana-de-açúcar e sua mão de obra. Ao discorrer sobre “o grau de importância do negro na produção do açúcar”, o autor denuncia as más condições de vida desde dos portos africanos, nos quais os “escravos eram trazidos amontoados em navios, sob condições alimentares e sanitárias as mais precárias e sujeitos a grande mortandade” (p. 77 e 80). No entanto, o autor afirma que por ser “representante de uma civilização agrícola e já **acostumado ao regime servil na África**, o negro escravizado oferecia maior produtividade no trabalho que o indígena” (p. 71 e 72). É importante ficarmos atentos quando nos deparamos com afirmações desta natureza, pois precisamos lembrar que nem todos os/as negros/as traficados/as para o Brasil eram escravizados em sua terra natal, menos ainda estariam “acostumados” a qualquer tipo de servidão. Ao discorrer sobre os prejuízos oriundos da produção de açúcar, Andrade expõe dois fatos que sempre aparecem na literatura sobre os escravizados: o primeiro refere-se à “mortandade muito grande entre eles devidos à má acomodação das senzalas, à má alimentação, ao excesso de trabalho e à aclimatabilidade”, o segundo está relacionado à resistência dos escravizados ao sistema resultando numa “alta percentagem de fugas para o interior, onde se reuniam em quilombos, bastante numerosos e frequentes em todo território nacional”. O autor destaca que o quilombo de Palmares, “devido à sua longa duração e à área de influência que abrangeu, conseguiu romper a “cortina de silêncio” que os nossos historiadores estenderam sobre as reações negras contra o cativo no Brasil” (p. 71). Desta maneira, o autor demonstra como os/as negros/as escravizados/as se rebelavam contra o sistema de exploração e desumanização ao qual estavam submetidos, e ainda expõe as intenções de parte da historiografia brasileira em omitir tais formas de resistência. Pelo exposto, notamos que essa indicação de leitura traz algumas visões que resgate as contribuições (positivas) das populações negras, mas alguns trechos podem levar a crer que os/as negros/as escravizados/as eram “acostumados” à servidão e por isso foram aqui escravizados.

Por fim, na análise do programa analítico da disciplina GEO 470 - Prática de Ensino de Geografia encontramos entre as referências obrigatórias que dialogam com a EREER o livro *Experiências étnico-culturais para a formação de*

*professores*, organizado e publicado por Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Silva (2018) e *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, da autora bell hooks (2017). Cabe destacar que, ao lado de Milton Santos (1986), essas foram as únicas autoras negras indicadas como leituras obrigatórias num vasto conjunto de autores sugeridos pelas disciplinas até aqui analisadas.

Para bell hooks, em diálogo com o pensamento crítico de Paulo Freire, também defende uma educação voltada para a transformação social dos sujeitos. A autora acredita que o processo educativo deve ser capaz de reconhecer e valorizar as experiências de vida dos estudantes, especialmente negras e negros. No campo do ensino e das relações étnico-raciais, bell hooks, Nilma e Petronilha são referências obrigatórias devido a suas trajetórias acadêmicas e políticas. As duas últimas tendo atuado junto ao governo federal brasileiro na elaboração de políticas públicas voltadas para o combate ao racismo na educação, a primeira ocupando o cargo de ministra de Estado, a segunda ocupando o cargo de conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE). Por fim, cabe destacar que Petronilha foi responsável pela elaboração do Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

### **Considerações finais**

Como discutimos acima, a aprovação da Lei nº 10.639, uma conquista dos movimentos sociais negros, foi um passo importante rumo à transformação do sistema educacional brasileiro ao incluir de maneira obrigatória o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, dando visibilidade às lutas da população negra no Brasil, à sua cultura e ao seu papel na formação histórica da sociedade nacional, bem como resgatando suas contribuições positivas nas diversas áreas social, econômica, política, entre outras.

Para que esse objetivo seja cumprido na escola básica é importante que os cursos de formação inicial (e continuada) de professoras(es) incluam em suas matrizes curriculares referências que permitam que as questões atinentes às relações étnico-raciais sejam efetivamente discutidas. Nesse sentido, os cursos de licenciatura (não somente) possuem um papel fundamental nesse processo

em todas as áreas do conhecimento. Aqui nosso intuito foi verificar como o curso de Geografia de uma instituição pública federal tem inserido em seu currículo as relações étnico-raciais.

Após analisarmos o PPC do curso de licenciatura da instituição em questão percebemos que há um movimento no sentido de cumprir o que determina a legislação inserindo de maneira transversal a EREER em determinadas disciplinas. No entanto, percebemos que apesar desses avanços há necessidade de rever algumas questões como, por exemplo, a inclusão de autorias negras da geografia e de outras áreas, e mesmo rever a presença de autorias cujos discursos contrariam os pressupostos da legislação que embasa este estudo, em especial a Lei nº 10.639/03 e as DCNERER.

Desta maneira, conclui-se que a implementação da lei no curso desta instituição ainda é parcial, necessitando de políticas complementares que sejam capazes de entre outras coisas de valorizar o pensamento de intelectuais negros e e negros nos seus currículos, para que se efetive a educação das relações étnico-raciais como demandado pelos movimentos sociais negros. Isso implica entre outras ações a revisão dos PPCs em diálogo com esses movimentos.

## Referências

ANDRADE, Manuel C. de. **A Terra e o Homem no Nordeste**. São Paulo: Atlas, 1986.

ANJOS, Rafael Sânzio Araújo dos. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1999. p. 175. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/MUNANGA%20K%20-%20Superando%20o%20Racismo%20na%20Escola%20\(sem%20capa\).PDF](http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/MUNANGA%20K%20-%20Superando%20o%20Racismo%20na%20Escola%20(sem%20capa).PDF). Acesso: 23 jun. 2025.

BECKER, Bertha K.; EGLER, Claudio G. **Brasil: uma nova potência regional na economia – mundo**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana**. Brasília, out. 2004. p. 16. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMk/W1/document/id/488171](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMk/W1/document/id/488171). Acesso: 15 de jul. 2025.

COSTA, Wanderley M. da. **O Estado e as políticas territoriais no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988. p. 34.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. Rio de Janeiro: Editôra Fundo de Cultura, 1961.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

THÉRY, Hervé; MELLO, Neli A. de. **Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

LEFF, Enrique. **Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza**. Trad. Luis Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. Disponível em:

[https://www.academia.edu/37170084/Racionalidade\\_ambiental\\_a\\_reapropria%C3%A7ao\\_social\\_da\\_natureza](https://www.academia.edu/37170084/Racionalidade_ambiental_a_reapropria%C3%A7ao_social_da_natureza). Acesso: 09 de set. 2025.

MOREIRA, Ruy. **Formação do espaço agrário brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo capitalista de produção e agricultura**. São Paulo: Ática, 1990, Série Princípios; 135. Disponível em:

[https://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/modo\\_capitalista.pdf](https://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/modo_capitalista.pdf). Acesso: 09 de set. 2025.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. 6ª. edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961.

RATTS, A. J. P. et al. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 8, n. 1, p. 45-59, 2006. Disponível em:

<https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/89>. Acesso: 25 jun. 2025.

SAMPAIO, Elias O. A questão da mão de obra na Formação Econômica do Brasil: revisitando o debate à luz da teoria da causação circular acumulativa. In: FÓRUM BNB DE DESENVOLVIMENTO, XXIV.; ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA, XXIII., 2018, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: BNB, 2018. [N.A.: URL incompleta/incorreta no original. Verifique a disponibilidade]. Disponível em: <https://www.anpec.org.br/novosite/br/xxiii-encontro-regional-de-economia--atigos-s-elecionados>. Acesso em: 4 jan. 2025.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. **Terra Livre**. São Paulo/SP, Ano 26, V.1, n. 34 p. 141-160 Jan-Jun/2010. Disponível em

<http://agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/315>. Acesso: 17 jun. 2025.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014. p. 129.

SOUSA SANTOS, Boaventura de (org.) **Semear outras soluções – os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura)**. Viçosa, MG, 2023. 139 f. Disponível em:

[https://geo.ufv.br/wp-content/uploads/2023/10/PPC\\_2023\\_LicenciaturaGeografia-1.pdf](https://geo.ufv.br/wp-content/uploads/2023/10/PPC_2023_LicenciaturaGeografia-1.pdf). Acesso em: 10 out. 2025.