



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**JOSÉ LUIZ DE SOUZA NETO**

**CULTURA AFRO-BRASILEIRA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO EM FORTALEZA-CE**

**FORTALEZA  
2025**

JOSÉ LUIZ DE SOUZA NETO

CULTURA AFRO-BRASILEIRA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO EM FORTALEZA-CE

Trabalho de conclusão de curso (Artigo) apresentado ao Curso de Graduação em Geografia do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Edivani Silva Barbosa.

FORTALEZA  
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S238c Souza Neto, José Luiz de.

CULTURA AFRO-BRASILEIRA E O ENSINO DE GEOGRAFIA : desafios e possibilidades na educação em Fortaleza-CE / José Luiz de Souza Neto. – 2025.

35 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Geografia, Fortaleza, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa.

1. ensino de Geografia antirracista. 2. cultura afro-brasileira. 3. educação em Fortaleza-CE. I. Título.  
CDD 910

---

JOSÉ LUIZ DE SOUZA NETO

CULTURA AFRO-BRASILEIRA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS NA  
EDUCAÇÃO EM FORTALEZA-CE

Trabalho de conclusão de curso (Artigo) apresentado ao Curso de Graduação em Geografia do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Geografia.

Aprovado em: 14/03/2025

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Edivani Silva Barbosa (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Me. Carlos Wellyson Santos Aguiar  
Secretaria de Igualdade Racial do Ceará (SEIR/CE)

---

Prof<sup>a</sup> Esp. Francisca Dandara da Silva Albuquerque  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Antônia Ceciliana e José Luiz Filho, por todo amor e por nunca deixarem eu desistir dos meus sonhos e que, desde criança, me incentivaram aos estudos, acredito no poder da educação por vocês. A minha irmã, Nádila Anita, pelo companheirismo em todos os momentos, é muito bom ver seu crescimento, sabe que também pode contar comigo sempre. A minhas avós, Maria José (in memorian) e Raimunda Nonata, por todo amor e carinho que me deram durante minha vida, amo vocês. A toda minha família, que sempre me ajudou mesmo com percalços, não terminei essa etapa sozinho, obrigado!

Agradeço à minha orientadora, Profª Drª Maria Edivani, obrigado por todos os momentos na graduação, desde suas aulas, orientações, atividades de extensão, etc. Para mim, foi uma honra ter sido seu bolsista por dois anos e agora concluir este trabalho junto a senhora, um grande exemplo profissional, me inspiro muito em você! A banca examinadora, composta por Dandara Albuquerque e Wellyson Aguiar, agradeço por aceitarem o convite e por despertarem meu interesse pela temática. Vocês são duas das minhas principais referências na Geografia.

Aos professores do Departamento de Geografia - em especial a Profª Drª Alexsandra Muniz e Prof. Dr. Francisco Amaro, na qual fui bolsista em momentos distintos da graduação - aprendi muito com todos vocês. Aos professores que marcaram minha educação básica: Cleiton, Carlota, Fátima, Antoine, Karul, Ivanilson, Edna, Luiz Cláudio(Cacau) Ramos, Thiago Maciel(in memorian), Renan, vocês me qualificaram para eu chegar até aqui, não posso deixar de agradecer.

Ao Ezequiel e Carlos Daniel, a amizade de vocês desde o primeiro dia de aula da graduação foi indispensável para chegarmos até o fim do curso, obrigado por tudo. Ao Kildere, Samuel Margera, Moisés, Breno, Italo(Wilsu), Victor, pela amizade que temos, a graduação não seria a mesma sem vocês. A Sol, Ingrid, João Pedro, Victória Dias, Vitória Beatriz, Samara, Letícia, Cássio, Ramon e Yuri, todos os momentos com vocês são ótimos, os campos, aulas, rolês, preocupações, torcidas, conversas no laboratório, desejo sucesso a cada um.

A minha amiga Dafinny, essa amizade que perdura desde o ensino médio, a vida é boa e você merece as melhores coisas, obrigado por continuar! A Maria Alice e Rômulo, por nessa reta final, principalmente, me ajudarem em muitas coisas, desde assuntos pessoais a incentivos profissionais.

Aos companheiros de LAPEG, especialmente Fábio José que me auxiliou muito durante a graduação e ao Emanuelton(querido Manu), pois me ensinou muito sobre postura profissional e como ser um ótimo professor. Aos amigos do LAPUR, em nome de Galadriel, Yandra e Douglas, pelas conversas sérias, momentos engraçados e situações diversas, obrigado pelo acolhimento.

Ao Projeto Pré-Vestibular 6 de Março, projeto de extensão da UFC, que foi o primeiro lugar em qual lecionei aulas de Geografia, fundamental para minha formação. Aos amigos que fiz na minha primeira experiência profissional em uma escola, Daniel Souza e Juliana, vocês melhoraram essa fase inicial da minha carreira. A todos os discentes que tive a oportunidade de ser professor e aos meus atuais alunos pelo carinho, torcida e compreensão nas últimas aulas, todos vocês me deram muita força nessa fase final da produção desse trabalho.

A turma 2019.1, todos estão seguindo seus rumos e é muito bom ver os profissionais que estão se tornando. Também a todos que fizeram parte dessa jornada da graduação, dividi momentos de eventos, apresentações, laboratórios, grupo de estudos, com muitos alunos e aprendi muito em todos eles. E, por fim, a Universidade Federal do Ceará, por propiciar todas essas experiências, a universidade pública e a produção científica são para todos!

# **CULTURA AFRO-BRASILEIRA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO EM FORTALEZA-CE**

## **AFRO-BRAZILIAN CULTURE AND THE TEACHING OF GEOGRAPHY: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN EDUCATION IN FORTALEZA-CE**

José Luiz De Souza Neto<sup>1</sup>  
Maria Edivani Silva Barbosa<sup>2</sup>

### **RESUMO**

As mudanças na ciência geográfica influenciam diretamente na metodologia de ensino no espaço escolar. A Geografia que possuiu por muito tempo uma reprodução colonial da ciência, hoje, começa a passar por novas transformações que trazem o olhar racial do negro sobre perspectiva enquanto sujeito e não objeto. A partir disso, a educação também altera suas percepções e, com o auxílio de leis como a 10.639/03 e 11.645/08, começam a fortalecer o diálogo sobre as questões étnico-raciais na escola. Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral compreender os desafios e possibilidades que existem na aplicação das temáticas afro-brasileiras integradas aos conteúdos de Geografia na visão de professores da Rede Municipal de Fortaleza-CE. Foi realizada uma discussão sobre a Geografia escolar e a formação para cidadania com autores como Cavalcanti (2019, 2024), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Barbosa (2016) e Kimura (2008). Logo após, também foram trabalhadas as questões étnico-raciais na escola e no ensino de Geografia a partir de Jesus e Cunha Júnior (2020), Sousa Junior (2021), Costa (2023), Couto (2020), entre outros. A pesquisa foi de forma exploratória (Gil, 2008), com uma abordagem qualitativa (Flick, 2009), os procedimentos foram a realização de uma análise bibliográfica e documental sobre a legislação que fortalece as questões étnico-raciais no ambiente escolar, ademais, foi analisado uma coleção de livros didáticos. Após isso, ocorreu entrevistas semiestruturadas com 4 docentes de Geografia da Rede Municipal de Fortaleza-CE para saber suas considerações sobre a temática. Foi identificado que estes professores reconhecem a importância da cultura africana no Brasil, porém, ainda possuem dificuldades de integrar esse tema na sala de aula, pois consideram suas formações insuficientes para alguns tópicos do assunto, com a solicitação de formações continuadas organizadas pela SME de Fortaleza-CE. Portanto, a finalidade deste trabalho foi contribuir com as pesquisas sobre esta temática e observar as dificuldades que ainda existem no espaço acadêmico e escolar com as questões raciais, principalmente, no estado do Ceará, pois além da discussão ser escassa, quando existente deixa muito a desejar na forma de sua implementação, e que os órgãos públicos organizem formações que melhorem o tratamento desses conteúdos.

**Palavras-chave:** ensino de Geografia antirracista; cultura afro-brasileira; educação em Fortaleza-CE

---

<sup>1</sup> Licenciando do curso Geografia, da Universidade Federal do Ceará. E-mail: joseluiz18@alu.ufc.br

<sup>2</sup> Professora Associada do Curso Geografia, da Universidade Federal do Ceará. E-mail: edivanibarbosa@ufc.br

## ABSTRACT

Changes in geographic science directly influence the teaching methodology in the school space. Geography, which for a long time had a colonial reproduction of science, today begins to undergo new transformations that bring the racial view of blacks on perspective as a subject and not an object. From this, education also changes their perceptions and, with the help of laws such as 10.639/03 and 11.645/08, they begin to strengthen the dialogue on ethnic-racial issues in school. Thus, this article has the general objective of understanding the challenges and possibilities that exist in the application of Afro-Brazilian themes integrated with Geography content from the perspective of teachers from the Municipal Network of Fortaleza-CE. A discussion was held on school geography and citizenship training with authors such as Cavalcanti (2019, 2024), Pontuschka, Paganelli and Cacete (2009), Barbosa (2016) and Kimura (2008). Soon after, ethnic-racial issues were also worked on at school and in the teaching of Geography from Jesus and Cunha Júnior (2020), Sousa Junior (2021), Costa (2023), Couto (2020), among others. The research was exploratory (Gil, 2008), with a qualitative approach (Flick, 2009), the procedures were to carry out a bibliographic and documentary analysis on the legislation that strengthens ethnic-racial issues in the school environment, in addition, a collection of textbooks was analyzed. After that, semi-structured interviews took place with 4 Geography teachers from the Municipal Network of Fortaleza-CE to know their considerations on the subject. It was identified that these teachers recognize the importance of African culture in Brazil, however, they still have difficulties in integrating this theme in the classroom, as they consider their training insufficient for some topics of the subject, with the request for continuing education organized by the SME of Fortaleza-CE. Therefore, the purpose of this work was to contribute to research on this theme and to observe the difficulties that still exist in the academic and school space with racial issues, especially in the state of Ceará, because in addition to the discussion being scarce, when it exists it leaves much to be desired in the way it is implemented, and that public agencies organize training that improves the treatment of these contents.

**Keywords:** anti-racist teaching of Geography; Afro-Brazilian culture; education in Fortaleza-CE

## 1. INTRODUÇÃO

A ciência geográfica, em sua epistemologia, esteve aliada às classes dominantes desde sua sistematização no século XIX até meados da Guerra Fria. A denominada Geografia Crítica, que surge a partir das últimas décadas do século XX, estabelece uma ruptura de ideias e passa a considerar as contradições sociais resultantes do modo de produção capitalista e da Divisão Internacional do Trabalho, os quais afetam negativamente, em sua maioria, aos países subdesenvolvidos (Couto, 2020). Apesar de reconhecer as contradições capitalistas, ainda há uma certa timidez a abordagens que considerem as relações entre classe, raça e gênero, que são elementos necessários para compreender as estruturas do capitalismo.

Nessa perspectiva, a Geografia também reproduz a ciência colonial que transforma o corpo-negro-sujeito em corpo-negro-objeto, tendo na raça uma tecnologia de poder (Foucault, 1976) e no racismo um dispositivo de violência (Mbembe, 2019). Ao analisá-la em seu contexto escolar, precisamos discutir formas pedagógicas de inclusão de pautas sócio afirmativas em seus currículos, pois, seja na cidade ou, no campo, os sujeitos a partir da construção dos sentidos de lugar, território, região, paisagem e espaço têm suas bases de reprodução da vida em sociedade. Se o professor deve partir da realidade dos alunos para levar para sala de aula temas importantes da sociedade, que os fazem compreender as contradições socioespaciais, ele deve, antes de tudo, fazer o esforço de obter conhecimento sobre o tema da diversidade étnica e cultural no Brasil, assim como, deve também ter a noção da importância de tratar de temas que ajudam na desconstrução de estereótipos e preconceitos criados pelas heranças da colonialidade (Couto, 2020, p. 213).

Afinal, na atualidade, existem leis que reforçam a implementação desses conteúdos, como por exemplo a Lei 10.639/03(que passa por uma alteração em 2008 com a Lei 11.645, em que expressa a obrigatoriedade do ensino da história afrobrasileira e indígena), na qual sua aplicação é considerada ainda insatisfatória, mesmo com um olhar sensível à complexidade dos desafios que ela traz. Dessa forma, é necessário também repensar como a aplicação da lei pode ser aproveitada, não apenas em datas específicas, mas sim em diálogo com o conteúdo da Geografia Escolar.

Em 2023, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-CE lançou o “Selo Escola Antirracista”, com o objetivo de fomentar práticas pedagógicas e ações que contribuem com a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Projetos como esses fortalecem trabalhos interdisciplinares e que vão além das aulas habituais, entretanto, ainda se há uma certa resistência em relacionar os estudos étnico-raciais nas especificidades de cada disciplina ou então se há uma continuação da abordagem eurocêntrica na forma de conduzir os conteúdos escolares.

Diante desse contexto, é necessário realizar algumas indagações. O professor de Geografia consegue estabelecer relações com os conteúdos curriculares orientadores com as temáticas e qual forma é utilizada? Ainda há uma visão “tradicional” da temática? O currículo escolar abrange medidas possíveis para o fomento de atividades relacionadas à cultura afro-brasileira e cearense, principalmente na Geografia? Há investimentos por parte da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) para essas formações? Quais patrimônios

da cultura afro-brasileira podem ser apresentados para discussão na educação básica dentro da matriz curricular de Geografia? Quais os desafios para a integração desta temática na educação brasileira e, sobretudo, no ensino de Geografia?

O interesse pela realização desta pesquisa vem durante a graduação e ao realizar as disciplinas curriculares do curso, perceber uma certa ausência de debate sobre esse assunto, principalmente como a discussão é levada para o ensino básico. Essa ausência que existe na Geografia moderno-colonial, também reflete na disposição do currículo oculto dentro do ambiente escolar. Portanto, é importante compreendermos esta temática para também pensarmos quais estudantes estamos formando; qual tipo de sociedade esse projeto pedagógico busca; o porquê se ensina esse conhecimento. Diante disso, este trabalho possui o intuito de fazer uma contribuição do ensino da questão étnico-racial na Geografia escolar e como ela se adentra na ciência geográfica.

Esta pesquisa surge a partir da necessidade de construir o diálogo com a diversidade de sujeitos que estão ocupando a escola contemporânea, bem como da urgência e importância de estarmos dialogando com outra perspectiva epistêmica de currículo. Nos últimos anos, as questões étnico-raciais em diálogo com a ciência geográfica têm ganhado uma notável importância como campo de estudo, haja vista o caráter e o compromisso da Geografia crítica subsidiada por práticas pedagógicas que buscam questionar o *status-quo*, promover a transformação social e romper com estruturas racistas, conservadoras e patriarcais. Dessa forma, trazer uma contribuição da questão étnico-racial na Geografia escolar é essencial para fortalecer a quebra de paradigmas no pensar científico e pedagógico

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é compreender os desafios e possibilidades que existem na aplicação dessas temáticas integradas ao conteúdo de Geografia na visão dos professores da Rede Municipal de Fortaleza - CE.

Além disso, elaboramos os objetivos específicos, nos quais foram: analisar como a Geografia, desde sua sistematização enquanto ciência, passou por transformações teórico-metodológicas no ambiente acadêmico e como isso influenciou no ambiente escolar. Posteriormente, debater a importância da cultura afro-brasileira e indígena para a educação do país e a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, sobretudo na Geografia enquanto disciplina escolar. Ademais, interpretar como os docentes abordam (ou não) dentro do contexto escolar, principalmente, na sala de aula.

Nesse sentido, foi preciso realizar uma análise bibliográfica, destacando a importância do Ensino de Geografia para uma formação cidadã. Logo após, buscamos observar como os patrimônios afro-brasileiros (Rufino, 1997) se relacionam aos conteúdos curriculares orientadores para a Geografia através da avaliação de uma coleção de livros didáticos do Ensino Fundamental, Anos Finais, e como os professores da disciplina na Rede Municipal de Fortaleza se sentem quando vão tratar desta temática.

O texto está estruturado em seis seções, incluindo esta introdução. Na segunda seção apontamos o percurso metodológico definindo a abordagem, o tipo de pesquisa e os procedimentos realizados. Na terceira seção, discutimos as mudanças na ciência geográfica e no ensino. Na quarta seção abordamos a produção da cultura afrobrasileira e a implementação da Lei 10.639/03. Na quinta seção, expomos os dados da pesquisa como base na análise da entrevista realizada com docentes da Rede Municipal de Fortaleza. Por conseguinte, tecemos as considerações finais.

## **2. METODOLOGIA**

O tipo de pesquisa adotada foi a exploratória, caracterizada por ter como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (Gil, 2008), dessa forma, ela está composta por um acervo bibliográfico que foi construído em livros, artigos, trabalhos de conclusão de curso, notícias de jornais e teses de doutorado. É importante salientar que este tema vem ganhando maior notoriedade em pesquisa na Geografia de forma transversal, apesar de ser considerada recente.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, que não é focada na instrumentalidade estatística, mas busca entender, descrever e explicar fenômenos sociais a partir de experiências individuais e grupais e da investigação de documentos (Flick, 2009). A proposta escolhida para a pesquisa foi a de pesquisa-participante (Minayo, 1993), pois como o próprio nome sugere, implica da participação do pesquisador no contexto em qual está inserido e das ações dos participantes da pesquisa, no caso deste trabalho, os participantes escolhidos foram os docentes de Geografia da Rede Pública Municipal de Fortaleza que atuaram em sala durante o período de 2021 a 2024.

O município de Fortaleza, com um grande quantitativo populacional, possui uma organização das atividades da Secretaria de Educação dividida em 6 distritos<sup>3</sup>, que correspondem a regiões da cidade como um todo. São nelas onde são direcionadas as ordens institucionais de planejamento do cotidiano escolar, recomendações, locação de professores, etc. É importante relatar que esses 6 distritos apresentam realidades diversas dentro do ambiente escolar, onde a escola é utilizada não somente para a educação formal. Nessa situação, a Geografia surge também de acordo com as possibilidades que a escola tem, o que pode acarretar em algumas limitações.

Inicialmente foi realizado levantamento bibliográfico sobre a importância da Geografia no ensino básico e para a formação da cidadania, a partir de alguns autores como Cavalcanti (2024, 2019), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Barbosa (2016) e Kimura (2008). Para compreender as questões étnico-raciais na escola os autores que balizam esta análise são: Anjos (2005; 2005), Sousa Junior (2021), Costa (2023), Couto (2020), entre outros..

Na sequência, foi realizada uma análise documental das Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008), que tratam sobre a regulamentação do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas.

A análise de livros didáticos do Ensino Fundamental também foi realizada para avaliar os conteúdos de Geografia que se relacionam aos conteúdos sobre patrimônio afro-brasileiros, definidos por Rufino (1997) como “conjunto de bens físicos e simbólicos que nos individualiza, mas que também remonta às coletividades” presentes na corporeidade negra através das danças, músicas, fazeres, saberes e cultura negra ou afro-brasileiras e nas territorialidades negras por meio dos quilombos, terreiros, favelas, irmandades, escolas de samba, espaços culturais afro-brasileiros, etc.. A coleção de livros na qual foi analisada se chama Expedições Geográficas (Adas; Adas, 2022). A avaliação partiu de autores como Copati(2018) e Ratts et al (2012) e foi mais centrada na relação de elementos afro-brasileiros nos conteúdos de Geografia.

---

<sup>3</sup> Os Distritos de Educação são organizações territoriais locais da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, responsáveis pela administração das escolas municipais, e seguem a jurisdição administrativa das Regionais da cidade. De acordo com a regionalização atual temos: Distrito 1, responsável por 76 unidades de ensino das Regionais 1 e 12; Distrito 2, responsável por 66 unidades de ensino das Regionais 2 e 7; Distrito 3, responsável por 96 unidades de ensino das Regionais 3 e 11; Distrito 4, responsável por 110 unidades de ensino das Regionais 4 e 8; Distrito 5, responsável por 134 unidades de ensino das Regionais 5 e 10 e Distrito 6, responsável por 99 unidades de ensino das Regionais 6 e 9.

Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 4 professores da Rede Municipal de Fortaleza, com o objetivo de identificar os desafios que são encontrados para realizar a aplicação e diálogo das temáticas dentro do ambiente escolar. A entrevista foi aplicada via *Google Forms*, onde combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (Minayo, 1993). Os professores escolhidos trabalharam na Rede, no período que compreende 2021 e 2024, lotados em diferentes distritos para apontarem como são algumas realidades, é evidente que essa pequena amostragem não revela de forma total como a educação de Fortaleza trabalha a temática, mas registra os modos na qual foram aplicados. Para manter o sigilo dos nomes dos professores utilizamos pseudônimos (Isaque, Cláisse, Miguel e Waleska) ao identificá-los na análise e interpretação dos dados.

### **3. GEOGRAFIA: MUDANÇAS NA CIÊNCIA E NO CONTEXTO ESCOLAR**

A Geografia é sistematizada enquanto ciência durante um grande período de mudanças na Europa, dentro de um contexto colonizador nos Séculos XVIII e XIX, onde ela já tinha uma notória importância para as classes dominantes, uma vez que Humboldt, geólogo e naturalista, foi conselheiro do rei da Prússia e Ritter, formado em Filosofia e História, tutor de uma família de banqueiros, e neste período os países europeus estavam promovendo uma expansão colonial, apropriando-se de territórios na África e na Ásia (Pontuschka, Paganelli, Cacete, 2009). Suas ideias naturalistas e antropocêntricas foram continuadas a partir de outros autores como Ratzel e La Blache.

Ratzel, geógrafo e antropólogo alemão, publica o livro “Antropogeografia: fundamentos da aplicação da Geografia à História”, em 1882, onde há uma propagação de ideias deterministas, com a consideração da influência do meio natural sobre o homem. Dessa forma, o progresso só aconteceria a partir de um maior uso dos recursos naturais e com a ampliação territorial, o chamado espaço vital. Com isso, passam a acreditar que houve um maior “desenvolvimento” dos povos brancos em razão das condições climáticas favoráveis em comparação aos povos habitantes dos trópicos (Andrade, 1981; Quaini, 1979). Uma vez que esse dito “desenvolvimento” se refere ao sistema capitalista que surge no contexto europeu e os outros povos do mundo viviam em outros modelos de sociedade antes da colonização.

Na França, ocorre um processo de críticas conduzidas por La Blache e seus discípulos à Geografia Alemã. A classe dominante francesa, após a derrota na Guerra Franco-Prussiana (1870-71) assume que era necessário pensar o espaço geográfico para deslegitimar as ideias alemãs e fundamentar o expansionismo francês. Dessa forma, o Estado francês introduz a Geografia como disciplina no ensino básico, também é realizada a criação das cátedras e dos institutos de Geografia, o que estimulou a formação de geógrafos e professores da disciplina (Moraes, 1987).

As análises lablachianas e seus princípios nortearam as primeiras gerações de pesquisadores brasileiros e o trabalho docente. A escola francesa chega ao Brasil por meio dos licenciados, que de posse do saber científico desenvolvido na universidade e com o auxílio de livros didáticos, escritos por professores universitários, elaboraram suas aulas, produzindo um saber diferente para os diferentes níveis de ensino. Dentre esses, o trabalho de classificação do relevo brasileiro de Aroldo de Azevedo é bastante difundido, durante as décadas de 50 e 70 do século XX, e ainda possui relevância até a atualidade.

A Geografia dita tradicional passa a ser questionada, a partir do pós-Segunda Guerra, em várias partes do mundo e posteriormente no Brasil. Antes da fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), não existiam no país o bacharel e o professor licenciado em Geografia. Rocha (2000, p.129) explica que “até o século XIX, os conhecimentos geográficos ensinados nos estabelecimentos educacionais existentes no Brasil não estavam organizados a ponto de constituírem uma disciplina escolar específica”. A Geografia era lecionada, principalmente, por advogados, engenheiros, médicos e seminaristas. As ideias expressadas geralmente se baseavam na memorização, como acontecia até meados do século XIX na Europa: enumeração de nomes de rios, serras, montanhas, ilhas cabos, capitais, cidades principais, totais demográficos de países, de cidades etc. Ainda hoje, é possível vermos a utilização desse método em algumas circunstâncias do ensino de Geografia. Segundo Barbosa (2016),

O Colégio Pedro II representou importante elemento do projeto civilizatório do Império, de fortalecimento do Estado e formação do Brasil. Como agência oficial de educação e cultura, co-criadora das elites condutoras do País, essa instituição foi criada para ser modelo da instrução pública secundária do Município da Corte e demais províncias, das aulas avulsas e dos estabelecimentos particulares. (Andrade, 2012 *apud* Barbosa, 2016, p. 92).

Delgado de Carvalho, na primeira metade do século XX, tece críticas ao estágio em que estava a Geografia Brasileira na época, onde discutia a urgência da interação entre o ensino e a ciência geográfica. Criticou as ideias de memorização e a limitação do estudo das divisões políticas dos países, pois, segundo ele, essas abordagens serviam de obstáculo a uma reflexão teórica. A Geografia assume um caráter científico, a partir de 1930, e a criação da FFLCH/USP contribuiu com mudanças ao perfil do professor de Geografia e História. Com isso, esse novo professor é encarregado de um papel importante na transformação cultural, sobretudo na sala de aula (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009).

Após o término da Segunda Guerra Mundial, o mundo passava por transformações nunca vistas, e no Brasil, as classes sociais brasileiras começaram a se concentrar nos grandes centros urbanos e, paulatinamente, passaram a participar dos debates sobre os problemas nacionais. A realidade se tornou mais complexa e o espaço geográfico, mundializado pelo capitalismo, também. Desse modo, as metodologias propostas pelas tendências tradicionais da Geografia não conseguiam atingir a apreensão dessa complexidade. Surgem, então, novas reflexões teórico-metodológicas, intensificadas, no Brasil, a partir da década de 1970. Barbosa explica que:

Em meados dos anos 1950, surgiram os primeiros questionamentos sobre a validade da Geografia moderna (científica ou tradicional). O embasamento teórico dessa ciência foi intensamente questionado pelos geógrafos pragmáticos. Para estes, o método adotado até então pela Geografia, pautado na observação, descrição e análise dos fatos, não configurou método confiável para uma ciência do mundo contemporâneo. Os geógrafos pragmáticos buscavam nos métodos estatísticos e nos modelos matemáticos uma análise mais rigorosa do espaço. Dessa maneira, o conhecimento geográfico, fundamentado no positivismo lógico, passou a ser aplicado ao terreno prático da intervenção do Estado e das empresas hegemônicas (2016, p. 94).

Os geógrafos teóricos ou pragmáticos passaram a questionar a base filosófica que era centrada no positivismo clássico e no historicismo, diante disso, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) torna-se pioneiro na produção de análises quantitativas em artigos de caráter geográfico com a utilização de métodos matemáticos. Eles buscavam nos métodos estatísticos e nos modelos matemáticos uma análise mais rigorosa do espaço, pretendiam tratar de velhos problemas da Geografia sob novos enfoques. Desta maneira, essas análises teórico-quantitativas vieram a ser denominadas de neopositivistas. Os teóricos apresentavam um discurso de conteúdo mais abstrato do que as propostas da chamada Geografia Tradicional.

Ademais, não deixavam de constituir uma vertente conservadora, visto que sua abordagem tecnicista encobria questões políticas, econômicas e sociais (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009).

Mesmo assim, conforme Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), esta perspectiva não teve repercussão direta nas escolas de primeiro e segundo graus, haja vista que o Brasil nesse período estava na Ditadura Militar e a política educacional do país empobreceu os conteúdos dos livros com saberes geográficos, descaracterizado pela proposta dos Estudos Sociais, introduzidos pela Lei 5.692/71. Enquanto no campo acadêmico se debatiam novos paradigmas teóricos para a ciência, a escola pública de primeiro e segundo graus enfrentavam o problema da criação de Estudos Sociais no currículo escolar, concomitantemente, a História e a Geografia eram eliminadas, com a ausência da discussão dos problemas da vida do País.

Essa legislação tinha a intenção de deixar essas duas disciplinas inexpressivas no interior do currículo e fragmentar mais ainda os respectivos conhecimentos. Os Estudos Sociais apresentavam um conteúdo difuso e mal determinado, sem saber se tratava de uma área de estudo ou de uma disciplina escolar, como se fosse uma espécie de aglutinação de todas as ciências humanas. Pontuschka, Paganelli e Cacete explicam que esse empobrecimento dos conteúdos é explicado pela imposição da censura militar sobre publicações, autores e editoras (2009, p.53). Os geógrafos brasileiros soltaram intensas críticas, principalmente, no que dizia respeito aos Estudos Sociais como campo de integração dos conhecimentos de História e Geografia, visto que uma formação dita “polivalente” poderia não obter uma boa reflexão sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos de cada disciplina. Com a criação dessa disciplina, a política educacional subordinou a estrutura do ensino universitário a uma tendência ambígua e despolitizada. Este processo colaborou para minimizar o conhecimento da produção geográfica e histórica, que apesar da censura militar, continuou a avançar em âmbito universitário.

Nas décadas de 80 e 90, um conjunto de pesquisas sobre o ensino da Geografia foram realizadas e postas aos educadores de todo o país. Dessa forma, ocorreu a organização de cursos para a capacitação docente, possibilitando o acesso às diferentes metodologias ligadas aos movimentos de renovação do ensino da disciplina. Entretanto, é importante ressaltar, que as condições de trabalho precárias, que acontecem até hoje, prejudicam essas mudanças e formações continuadas de muitos docentes.

Em 1987, é realizado o I Encontro Nacional de Professores de Geografia - Fala Professor, em Brasília, onde muitos professores explicitaram a necessidade de novas metodologias para o entendimento do espaço geográfico, com base em uma ciência que, dialeticamente, buscasse a integração do arranjo espacial com as relações sociais existentes em cada momento histórico. Eventos como este são importantes para a reflexão da nossa ciência, e, hoje, em um contexto diferente, temos questionamentos diferentes acerca das necessidades para o ensino de Geografia.

A chamada Geografia Crítica ganha força nesse período, primeiramente na dimensão acadêmica e segue ao contexto escolar. Pode-se afirmar, pelos relatos e depoimentos nesse e em outros espaços, que houve certa adesão ao Movimento por parte da classe docente, no sentido de que as denúncias realizadas sobre os limites da Geografia que ensinavam se encontravam junto às insatisfações que os próprios professores tinham ao ensiná-la, como dito antes, em função da dificuldade de dar sentido aos seus conteúdos (Cavalcanti, 2019).

O esforço por novas abordagens teóricas e metodológicas colocam a Geografia em outro ângulo epistemológico, o campo da teoria crítica da educação, atribuindo, assim, um novo sentido à escolarização. Barbosa expõe a seguinte análise:

A preocupação básica do ensino proposto pelo movimento de renovação da Geografia crítica foi a de contribuir com as condições teóricas necessárias para que o aluno apreenda criticamente a realidade e possa participar ativamente das transformações que se fazem necessárias, possibilitando, assim, a conquista plena da cidadania; uma Geografia comprometida com o ser humano e a sociedade, não com o ser humano abstrato, mas com o ser humano concreto, com a sociedade tal qual ela se mostra, dividida em classes portadoras de conflitos e contradições e que contribua para a sua transformação (2016, p. 97).

Nesse período, muitos estudos surgiram para contribuir com as discussões do Ensino de Geografia, que por muitos ainda era vista de forma tradicional positivista, a partir daqui, surgem inovações não somente com a Geografia, mas ela aliada a propostas pedagógicas também inovadoras. Concomitante, ocorreram fatos relevantes no campo da educação que contribuíram para novas mudanças, como: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9.394/96), a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), as resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2 de 2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação Básica, que explicitaram uma orientação

pedagógica e a reestruturação de cursos de licenciatura, com mais ênfase na formação pedagógica.

Na década de 2010, aconteceu um fortalecimento na orientação neoliberal nas políticas educacionais como um todo e para a Geografia. Isso significa mais metas a cumprir e um descuido com processos formativos amplos. Esse contexto afeta diretamente a prática escolar com a disciplina Geografia, dificultando trabalhos mais voltados ao cumprimento de sua tarefa de contribuir com a formação humana cidadã ativa, crítica e participativa (Cavalcanti, 2019).

Mesmo diante desse contexto, é notável o esforço de professores para uma prática cidadã ativa e crítica, em suas múltiplas dimensões, o ensino de uma Geografia que contribua para a formação humana ainda resiste nessas condições. Dentro disso, a produção espacial é organizada por todos e, na realidade brasileira, a matriz africana vai ser base de muitos aspectos culturais em nossa nação, tanto no espaço urbano quanto no rural. Dessa forma, é imprescindível para a Geografia atual trabalhar as questões raciais no espaço acadêmico e ampliar o debate em seus campos de atuação, que no caso da docência, é o ambiente escolar, também chamado de “chão de sala”.

No contexto de renovação da Geografia, esta busca compreender a relação que se dá entre a sociedade e a natureza, e o que é produzido no espaço geográfico. A partir disso, o espaço geográfico torna-se essencial para a construção desta ciência que possui vários campos de estudo, onde são utilizadas diversas metodologias. Neste trabalho, buscamos adentrar na perspectiva da Geografia Escolar para perceber a forma em que a ciência geográfica é utilizada nos currículos da educação básica e como(e se) os debates acadêmicos chegam na base da educação brasileira.

Cavalcanti (2024) entende a Geografia Escolar como uma prática por meio da qual os conteúdos veiculados na academia são reconstruídos e que os temas de estudos são enfatizados e abordados conforme a lógica dessa prática. Os professores mobilizam, de alguma maneira, os conhecimentos de suas fontes "acadêmicas", porém o cotidiano da escola apresenta outras demandas de atuação, de estudo, de formação, que dependem de atividades e conteúdos contextualizados nas quais a própria escola, os professores, os alunos e suas famílias estão inseridos.

Ademais, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) consideram que a Geografia, enquanto disciplina escolar, oferece sua contribuição para que os alunos e docentes fortaleçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica. Essas ideias colaboram com qual função a Geografia Escolar deve possuir em sala de aula, para isso, Couto (2020) sugere que o professor deve partir da realidade dos alunos para levar para sala de aula temas importantes da sociedade, que os fazem compreender as contradições socioespaciais, e antes de tudo, fazer o esforço de obter conhecimento sobre o tema da diversidade étnica e cultural no Brasil.

#### **4. A CULTURA AFROBRASILEIRA NA GEOGRAFIA ATRAVÉS DA LEI 10.639**

A história dos povos africanos não começa com o escravismo negro construído em três séculos no Brasil, o que foi costumeiramente tratado durante muito tempo quando estudávamos a história do nosso país. Era como se os africanos não tivessem passado e fossem meros coadjuvantes numa história cujos “atores principais” eram os brancos e europeus (Farias, 2014).

É fundamental ressaltar a riqueza cultural e diversa da história africana dentro do contexto escolar, pois eles apresentavam aspectos diversos e viveram processos históricos variados, dessa forma, é quase impossível falar da África de maneira singular. Com a força dos debates construídos pelos Movimentos Negros nas últimas décadas, surgiu toda uma preocupação em falar dos africanos não apenas como escravizados, sendo assim, era preciso ter mais diálogos sobre as culturas, religião, cotidiano e costumes com destaque a população africana diaspórica.

Para a Geografia, é necessário compreender como essas populações se movimentaram e transformaram a sociedade mundial, sua influência cultural, política, social, econômica etc. Pois foram esses os povos que tiveram seus territórios explorados de diversas maneiras. É preciso buscar o entendimento sobre a diáspora feita pelos corpos negros, desde seus ancestrais até a contemporaneidade (Lima, 2023), afinal são dotados de ciências de sabedorias ancestrais que:

[...] o corpo negro, como um suporte que monta outras sabedorias, um inventário e mola propulsora de invenções, firma com um assentamento de outros modos de racionalidades, opostos aos praticados pelo ocidente (Rufino, 2019, p. 129).

O Brasil se forma a partir desse processo de exploração escravista dos negros africanos e, hoje, muitos elementos da sociedade brasileira são de origem africana. Esses conhecimentos ancestrais chegam à contemporaneidade de maneira implícita muitas vezes e sem reconhecimento da população de forma geral. Isso implica na falta de abordagens e debates sobre o assunto em várias esferas da sociedade que por muito tempo quis esconder esses elementos da identidade nacional.

Dessa maneira, a educação brasileira, como debatido rapidamente na outra seção, passa por algumas transformações que também foram demandas cobradas pela população e, notadamente, pelos Movimentos Negros do Brasil, no mínimo, desde a década de 1930 (Santos, 2009). Para o ensino de Geografia, é fundamental não apenas a inserção da História Afro-brasileira, mas também trazer novas interpretações sobre conteúdos que por anos tiveram influências eurocêntricas.

Em 2003, após diversas lutas e debates realizados por diversos movimentos negros de nosso país, a exemplo do Movimento Negro Unificado (MNU), uma síntese de proposições e acúmulos que o movimento vem exercendo ao longo de décadas, mas que foi balizado, negociado, modificado, transformado pelo processo político-legislativo entre a sua entrada e aprovação nas duas casas que compõem o Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal), surge a Lei 10.639.

Pereira (2007, p.1) já tecia reflexões sobre a utilidade e implementação da Lei no âmbito escolar, pois:

Para alguns (já que existe a Lei e ela precisa ser cumprida!) bastaria acrescentar conteúdos de História da África; e buscar elementos da Cultura Negra, tidos como representativos do negro, e capazes de atender às exigências da Lei. Em oposição a essa visão que poderia ser considerada conservadora ocorre a denúncia sistemática do euroetnocentrismo e do racismo em interpretações da História da África, e na manipulação de estereótipos e folclorização do negro brasileiro. (2007, p.1)

Entre os vários espaços onde essa Lei foi discutida até sua aprovação, entrou-se em disputa a forma em que ela pode ser implementada. Além de pensar sobre a implementação, é preciso também pensar sobre quem está na base da realização plena da Lei - professores,

coordenadores pedagógicos, direções de escola, entre outros -, que também possuem diversas interpretações sobre ela, o que a torna um importante objeto de disputa. Santos (2007) aponta que o objetivo da Lei é reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação, como dito antes, rever não somente os conteúdos, mas as práticas e posturas pedagógicas, conceitos e paradigmas.

Educar para igualdade racial é, portanto, interferir na constituição de referenciais, dos saberes que influenciam decisivamente nas visões de mundo, personalidades e dos códigos comportamentais que orientam como o indivíduo percebe e se posiciona no mundo (Santos, 2009). É refletir sobre as relações de poder advindas da herança colonial, imperialismo econômico e cultural. A partir dessa perspectiva, é notável que o currículo sofra transformações para que entre de acordo com o mundo contemporâneo, afinal como Silva (2003) afirma “é uma questão de saber, poder e identidade”.

Desconstruir o currículo para elaborar um novo é possível a partir da necessidade da pesquisa que nos permite visualizar os retrocessos, as permanências e continuar avançando mediante as novas proposições e tensionamentos que surgem em diálogo com outros autores, instituições e comunidade.

Essas novas percepções se aliam ao que se entende com a teoria pós-colonial do currículo, onde considera a representação como um processo na formação da identidade social e cultural. A crítica pós-colonial enfatiza conceitos que permitem conceber os espaços coloniais ou pós-coloniais como o resultado de uma complexa relação de poder em que as culturas dominante e dominada se veem profundamente modificadas (Silva, 2003).

Diante disso, a obrigatoriedade do ensino da história afrobrasileira e indígena (adicionada após uma alteração da Lei em 2008 - com a Lei 11.645) repensa a construção dos conceitos, pois podemos entender que a Geografia pode ser construída cotidianamente através dos movimentos cotidianos pelos bairros da cidade.

Couto (2020) denota que as questões raciais foram por muito tempo excluídas ou pouco exploradas em temas, por exemplo, de urbanização e população. Muitas vezes os livros didáticos de Geografia trazem uma visão limitada por um olhar moderno-colonial civilizatório, cujo nega uma análise a partir desses sujeitos, e assim, reproduz processos de violências epistêmicas, compreendida por um apagamento e desqualificação do conhecimento africano e afro-diaspórico (Carneiro, 2023).

Ainda em diálogo com Couto (2020), ele realiza uma análise de conteúdos do currículo de Geografia que trabalham as questões raciais dentro da legislação da 10.639/03 e que podem ser aplicados em sala de aula. Algumas delas foram: organização do espaço mundial; territórios quilombolas no Brasil; cultura da periferia e resistência; religiões de matriz africana. Esses temas tratados com contextualização são importantes para garantir o direito da população, independente do seu pertencimento racial, a se reconhecerem na cultura nacional e compreender a história do seu povo, um instrumento de formação contra processos hegemônicos de saberes.

Cabe então aos professores de Geografia Escolar buscarem leituras e alternativas pedagógicas para que os conteúdos não invisibilizam os processos raciais, pois, é pela Geografia que se consegue ter a compreensão do espaço geográfico e sua totalidade, por ela compreende-se também a relação sociedade e natureza e as contradições socioespaciais das heranças da formação econômica, cultural e territorial do Brasil.

#### **4.1 Os conteúdos de Geografia e a relação com o conteúdo afro-brasileiro nos livros didáticos.**

Um livro didático, ao ser escolhido, deve passar por uma reflexão sobre quais percursos teórico-metodológicos podem ser levados a sala de aula. Entretanto, como observam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 339), o livro didático é uma produção cultural e também uma mercadoria, e, portanto, este atende a um determinado mercado. Diante disso, muitas readequações e alterações não são realizadas nos livros didáticos, ou são realizadas superficialmente.

Dessa forma, um certo padrão se mantém, a fim de garantir aceitação no mercado e que seja aprovado na avaliação pedagógica de professores e das escolas. Isso se justifica pois, no ponto de vista mercadológico, o livro didático, quando construído em uma proposta que toque fundo em questões polêmicas, pode ser considerado por muitos professores como um “material desafiador”, e poderá não ser aceito por provocar questionamentos e instigar diferentes pontos de vista em sala de aula. Então, alguns temas como inserção da mulher no mercado de trabalho e espaços de poder, enfoque nas minorias étnicas, entre outros, são tratados de forma simplificada, mantendo situações que reforçam estereótipos e preconceitos (Copati, 2018).

Couto, Costa e Souza (2020) organizaram alguns temas da Geografia que são trabalhados na escola e apresentam outras abordagens que podem ser também acrescentadas nos livros didáticos. Alguns deles foram: a participação da diáspora africana na formação da sociedade e território brasileiro e os movimentos de resistência da cultura africana e indígena; a segregação racial, racismo estrutural e extermínio da juventude negra nos espaços urbanos e, principalmente, nas periferias; o espaço agrário e o direito histórico a titulação de terras de remanescentes quilombolas; além do estudo da população com reflexões críticas acerca das desigualdades sociais que atingem a maioria da população negra no Brasil e o encarceramento em massa do povo negro.

Trazer novas abordagens sem estereótipos é *sine qua non* para os livros didáticos, pois não isoladamente, contribui com a construção de uma nova formação cidadã aos discentes a fim de diminuir preconceitos e desigualdades. Sendo assim, esses elementos, que também constroem o espaço geográfico, precisam estar nos livros didáticos para uma compreensão da perspectiva afro-brasileira, indígena e do próprio continente africano para contribuir na desmistificação de estereótipos existentes na sociedade brasileira.

Para isso, foi escolhida uma coleção a ser observada, na qual foi o “Expedições Geográficas”(Adas; Adas, 2022), as questões que fomentam diálogos com elementos afro-brasileiros nos livros didáticos. É importante analisarmos, pois, o livro didático funciona como um suporte de ensino, cuja utilização por um grande número de professores se realiza a partir de relações em que estipula sua autonomia, para saber de onde partir e onde ele pretende chegar em seu planejamento (Copati, 2018).

Inicialmente, no conteúdo dirigido ao 6º ano, o livro aborda conceitos introdutórios para a Geografia, como espaço, região, lugar, paisagem, território, cartografia etc. E logo nesses subcapítulos, que o livro nomeia de “percursos”, percebemos alguns diálogos como a composição da paisagem com os povos tradicionais ao utilizar os recursos de forma mais harmônica a natureza e das conquistas territoriais dos remanescentes quilombolas em conjunto ao processo de afirmação coletiva de suas identidades.

A seguir, o conteúdo passa por unidades com enfoque na Geografia Física, mas continua fazendo essa relação, por exemplo, da cultura iorubá e suas medições de tempo. Mais ao final desse livro, aborda as questões do espaço agrário e urbano com pouca ou nenhuma citação sobre influências afro-brasileiras na construção desse espaço, o que é muito danoso pois

as lutas urbanas e rurais realizadas pelos povos negros foram fundamentais para a territorialização (Anjos, 2005).

No 7ºano, o conteúdo do livro foca no território brasileiro, sua formação, população, período de industrialização e suas regiões político-administrativas. Em uma das unidades do livro, existe um percurso dedicado à população afro-brasileira, nomeado como “Percurso 8 - Brasil diversidade cultural e os afro-brasileiros”, neste ainda é trazido de maneira superficial e apenas os problemas, sem realmente apresentar a diversidade cultural que possuímos da afrodescendência.

Além disso, há alguns apontamentos sobre o imaginário social que possuímos dos indígenas e questões quilombolas no Meio-Norte. Porém, é preciso enfatizar que ao apresentar as regiões, o livro foca nas questões naturais e desigualdades econômicas, mas sem fazer menções às desigualdades raciais existentes em cada uma delas. Ainda com aquele discurso comum, popularizado no país, que o problema no país é de pobres e ricos, com a tentativa de mascarar a realidade da população negra e amenizar o racismo (Ratts et al, 2012).

Na segunda parte do conteúdo dos Anos Finais, os livros do 8º e 9º Ano centralizam seus assuntos no espaço mundial, dessa forma, apresenta os continentes e suas especificidades e como a globalização impacta o mundo na atualidade. Aqui, foco no conteúdo do 8º ano para observar a Unidade em que fala sobre a África, no 9ºano há poucas menções sobre o povo africano além das migrações para a Europa.

A Unidade 8, chamada de “África: heranças, conflitos e diversidades” está no final do livro didático, que o deixa como último assunto do ano letivo, caso o professor siga a ordem dos percursos no livro, com a possibilidade também de ser um conteúdo que não seja lecionado por não possuir tempo hábil, como afirma Anjos (2005).

Em relação ao conteúdo, o livro trata o continente africano a partir do colonialismo europeu e desconsidera tudo que aconteceu antes, sem ao menos fazer alguma citação sobre como era esse espaço anteriormente. Novamente, trata numa perspectiva simplória e não identifica-os como sujeitos próprios de sua história, com toda sua diversidade étnico-racial, com até mesmo um tópico sobre “PIB africano”(Adas; Adas, p.271, 2002) como se todo o continente fosse um único país.

Negros e negras são representados freqüentemente em funções sociais inferiores e de baixo prestígio social, esta representação configura-se como reminiscência da escravidão (Ratts

et al, 2012) e, atualmente, precisamos cada vez mais combater essa visão antiquada e ultrapassada.

## 5. A VISÃO DE DOCENTES EM FORTALEZA COM A TEMÁTICA

O ensino de Geografia tem suas particularidades em cada local do país, a classe docente se renova, mudam-se as condições de trabalho, as realidades se transformam com o passar dos anos, com isso, entendemos que as metodologias, abordagens e discussões também mudaram com o passar do tempo.

No Ceará, por muito tempo foi exaltado o pioneirismo abolicionista de forma reduzida a um determinado grupo, e sem grandes influências socioculturais dos africanos e dos seus descendentes na sociedade cearense (Chaves e Silva, 2018). Este apagamento e invisibilização dos povos é fortalecida pelo pensamento elitista e branco que, de forma geral, ainda predomina uma narrativa de ausência ou pouca presença de populações africanas ou afrodescendentes para a construção do Estado (Aguiar e Nascimento, 2025).

Diante disso, a partir do período de redemocratização, vários pesquisadores negros se comprometeram em produzir uma revisão dessa falácia, principalmente sobre o apagamento da presença de povos não brancos que aqui já existiam. No ambiente escolar não é diferente, dessa forma, a fim de identificar como estava a percepção dos professores de Geografia na rede municipal de Fortaleza diante das temáticas da cultura afro-brasileira e se relacionavam os conteúdos trabalhados com esses temas.

Portanto, foi aplicado um questionário *online* via *Google Forms*, com 5 questões dissertativas, com 4 docentes que estão/estiveram na rede municipal de Fortaleza nos anos letivos de 2021 a 2024. O Quadro 1 contém dados sobre os participantes da pesquisa que, de forma fictícia, serão chamados de Isaque, Clarisse, Miguel e Waleska. As perguntas foram: “Em qual instituição fez a graduação? Em qual ano concluiu a graduação? Possui pós-graduação e, se sim, em qual área? Lecionou na Rede Municipal de Fortaleza em algum dos seguintes anos (2021-2024)? Em qual(is) Distrito(s) de Educação (D.E.) lecionou?”.

Quadro 1: Dados sobre os participantes da pesquisa

Instituição Graduação	Ano de conclusão	Pós-graduação	Anos na Rede Municipal de Fortaleza	Distrito(s) de Educação
Isaque	UFC	2006	Desenvolvimento e Meio Ambiente	2023 e 2024 D.E.4 e D.E.5
Clarisse	UFC	2013	Mestrado em Geografia	2021 a 2024 D.E.2
Miguel	UFC	2011	Mestrado em Geografia	2021 a 2024 D.E.4
Waleska	UFC	2012	Mestrado em Geografia	2023 e 2024 D.E.4

Fonte: Dados da Pesquisa. Organizado pelo Autor.

Como visto, os quatro docentes foram formados pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e três deles em anos próximos, o que pode significar que eles tiveram uma matriz curricular semelhante e com abordagens parecidas. Também é importante ressaltar que todos possuem pós-graduação, ou seja, buscaram se especializar em diferentes temáticas. Ademais, os quatro estavam a serviço de Distritos de Educação que a maioria das escolas se concentram em bairros mais periféricos da cidade.

Após a identificação dos entrevistados, entender suas formações e seus locais de trabalho, foram apresentadas as questões do formulário, que primeiramente começa: "Como você percebe a contribuição das tradições afro-brasileiras para a diversidade cultural do Brasil?" As respostas são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2: Percepções sobre a contribuição das tradições afro-brasileiras na diversidade cultural do Brasil.

Isaque	São contribuições riquíssimas para a formação cultural do sujeito.
Clarisse	Em nossa língua, religiosidade, culinária, vestimenta, estética, música, cultura e povo.
Miguel	São fundantes da cultura brasileira, de modo que é impossível pensar o Brasil sem considerá-las.
Waleska	Em todos os sentidos: alimentar, musical, literatura, música, religião.

Fonte: Dados da Pesquisa. Organizado pelo Autor.

A primeira pergunta, envolvia como era a percepção dos docentes sobre as tradições afrobrasileiras na cultura. Ao entendimento de todos os entrevistados, eles observam que são elementos fundantes da cultura brasileira, que são identificados na língua, literatura, música,

religião, estética etc. Estas respostas fazem diálogo com o que Rufino (1997) falou sobre como os patrimônios afro-brasileiros estão presentes em vários aspectos da nossa vida, mesmo com o senso comum da população não perceber diretamente.

A questão 2 foi: “Quais são os principais desafios para os professores ao incorporar o estudo das culturas afro-brasileiras no conteúdo de Geografia?” Apresento as respostas no Quadro 3:

Quadro 3: Desafios enfrentados por professores ao incorporar o estudo das culturas afro-brasileiras no conteúdo de Geografia

Isaque	Conhecer a legislação associada e atualizar suas abordagens junto a geografia na execução das aulas mais aprofundadas.
Clarisse	Racismo, preconceito, falta de material e falta de formação para trazer metodologias que tragam a temática.
Miguel	Tempo para estudo, elaboração de materiais e atividades, inserção dos conteúdos em meio à matriz curricular (pois, embora haja garantia em lei, na prática sequer os livros didáticos contemplam o tema a contento).
Waleska	Considero que os livros de Geografia já têm os elementos e acho que a abordagem do professor é que deve valorizar mais ou menos a depender do assunto. Por exemplo, no estudo de população, trabalhado no 7º ano, temos a possibilidade de falar da composição negra da maioria da população brasileira.

Fonte: Dados da Pesquisa. Organizado pelo Autor.

Com essas respostas, podemos notar que ainda há algumas dificuldades por parte dos professores, visto que alguns ainda sentem falta de materiais e abordagens que contribuam para uma boa execução dessas aulas. Ademais, os dois primeiros notam que é preciso ter conhecimento sobre a legislação e, infelizmente, preconceitos que ainda existem com o tratamento do assunto. Entendemos que não é tarefa exclusiva da escola nem mesmo dos professoras e professores acabar com as desigualdades raciais. No entanto, esta se constitui como um dos locais onde o racismo se manifesta e afeta indivíduos, deixando sequelas para toda uma vida (Ratts *et al*, 2012). Dessa forma, a escola pode ser um dos espaços que desconstrói esses preconceitos e que melhorem a autoestima dos estudantes negros com o combate ao racismo e valorização da cultura afro-brasileira.

Miguel e Waleska trazem uma elaboração um pouco mais minuciosa e que se contrapõem, como discutido neste trabalho antes, os docentes possuem esse desafio também pelas condições precárias que dificultam tempo para estudo, elaboração de materiais e atividades,

uma forma que Miguel sugere é de inserção desses conteúdos para além da matriz curricular e solicita uma atenção aos livros didáticos possuírem conteúdos que, de fato, contemplam a temática. Porém, Waleska acredita que os livros já têm os elementos necessários para a valorização do tema e exemplifica com o conteúdo trabalhado, no 7º ano, no estudo da população com o enfoque sobre a composição negra da população brasileira.

Aqui, é possível notar que mesmo esses dois supostamente possuírem formações semelhantes por talvez terem a mesma composição curricular, o domínio de cada docente sobre determinadas temáticas contribui para o planejamento de aulas sobre o tema. Enquanto Miguel solicita uma abordagem mais direta nos livros, Waleska demonstra ter uma abordagem mais voltada para trabalhar a temática com mais ênfase em diferentes conteúdos escolares. Há ainda certa resistência na adequação de determinados temas nos materiais didáticos (Copati, 2018), porém vemos como cada vez mais necessário o diálogo sobre esses assuntos na escola.

Em seguida, a terceira questão trata sobre o Currículo Escolar e como eles veem a situação de Fortaleza, perguntando: “Na sua opinião, o currículo escolar de Geografia em Fortaleza aborda de forma suficiente a influência da cultura afro-brasileira na região? Se não, o que poderia ser feito para melhorar essa abordagem?” As respostas são apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4: O currículo escolar de Geografia em Fortaleza e a cultura afro-brasileira na região:  
proposições.

Isaque	Ainda não. É necessário produzir materiais que sejam acessíveis a todos os públicos, para além da geografia como disciplina e que haja mais incentivo para trabalhar com a temática.
Clarisse	Não, precisa melhorar muito essa temática. Rodas de conversa, formação docente, ações da SME que não fique somente resumido a semana da consciência negra e conscientização da comunidade escolar.
Miguel	Não. Poderiam ocorrer, pelo menos inicialmente, formações voltadas à temática promovidas pela SME.
Waleska	Não, porque acho impossível qualquer assunto da Geografia ser trabalhado de forma suficiente. E nem acho que qualquer tema deva ser, não tem como. Acho que o domínio do conteúdo sobre esse assunto e como abordar ele é que pode melhorar ou não a abordagem desse conteúdo.

Fonte: Dados da Pesquisa. Organizado pelo Autor.

Através dessa pergunta, nota-se que todos acham ainda insuficiente a forma que é trabalhada a cultura afro-brasileira no currículo. Os três primeiros destacam a necessidade de

produção de materiais, formações docentes promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e incentivos para trabalhar a temática. Clarisse ainda argumenta que além de melhorar o trabalho sobre esse assunto, que as ações da SME aconteçam cotidianamente e não sejam resumidas a Semana da Consciência Negra e conscientização da comunidade escolar. A escola ainda é o ambiente ideal para a construção de debates que possam apontar para as possibilidades de enxergar o mundo por outras perspectivas que considerem as várias culturas, religiões, etnias e visões de mundo (Couto, Costa e Souza, 2020). Dessa forma, esses debates precisam ser realizados durante o decorrer do ano letivo e não de forma isolada durante um mês.

Enquanto isso, Waleska considera impossível qualquer assunto da Geografia ser trabalhado de forma suficiente dentro do espaço escolar e argumenta que o domínio sobre o conteúdo e a forma de abordá-lo pode melhorar o trabalho sobre a temática. Dessa forma, é notório o compromisso da docente com os conteúdos que leciona em sala, com atenção às abordagens dos assuntos referentes à escola.

Para observar como os docentes notam as comunidades afro-brasileiras em Fortaleza, a penúltima pergunta indaga: “Como você vê a importância de se trabalhar, no ensino de Geografia, a relação entre formação social, história e geográfica das comunidades afro-brasileiras em Fortaleza, como as comunidades de terreiro?” As respostas são apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5: Visões sobre trabalhar no ensino de Geografia a formação social, histórica e geográfica das comunidades afro-brasileiras em Fortaleza.

Isaque	A temática "povos de terreiros" é tratada por algumas pessoas como tabu, às vezes com atitudes preconceituosas. Mas a temática parece mais aceita hoje do que tempos atrás.
Clarisse	É importante, por ir além das perspectivas tradicionais de ensino.
Miguel	A importância é fundamental, pois, além do valor histórico, há na atualidade toda uma organização socioespacial que pode ser abordada.
Waleska	O tema da religião em geral está contemplado no currículo, e isso vale para outras religiões. A abordagem das comunidades de terreiro em específico só vai ser contemplada se houver domínio do assunto por parte do professor. Para minimizar o desconhecimento de muitos professores, acho que deveria haver formações para os professores sobre essa temática.

Fonte: Dados da Pesquisa. Organizado pelo Autor.

Neste ponto, os docentes afirmam que trabalhar com esses conteúdos é importante, pois além de passar das perspectivas tradicionais de ensino, ela é importante pelo valor histórico e geográfico também, por trazer toda uma organização socioespacial que pode ser abordada. Isaque ainda ressalta que ainda os povos de terreiro, por exemplo, são tratados como tabu, porém é mais aceito atualmente.

Waleska ainda destaca que a religião em geral está contemplada no currículo, não somente a cristã. E que a abordagem sobre comunidades de terreiro pode ser contemplada através de domínio do assunto por parte do professor. Ademais, sugere formações para os professores minimizem o desconhecimento sobre a temática. Entretanto, como visto na seção anterior, alguns livros didáticos não conseguem abranger outras perspectivas de religiões de matriz africana, no caso, o que dificulta também o acesso do professor e do discente ao tema.

Sobre questões de combate ao racismo, a última pergunta do questionário foi a seguinte: “Que ações você considera fundamentais para combater o racismo nas escolas de Fortaleza por meio da Geografia, assegurando uma abordagem que reconheça as contribuições afro-brasileiras para a sociedade local e nacional?” As respostas dos participantes são apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6: Ações fundamentais para se combater o racismo nas escolas de Fortaleza por meio da Geografia, reconhecendo as contribuições afro-brasileiras para a comunidade local e nacional.

Isaque	O respeito é o caminho ideal, estimular o respeito ao povo negro e às demais etnias.
Clarisse	O/A Professor(a), levar essa temática para sala de aula, problematizar e refletir junto aos estudantes sobre o tema. Além disso, participar e propor momentos que o tema antirracismo esteja presente nas atividades e eventos escolares.
Miguel	Por meio da Geografia se faz possível o debate sobre a organização espacial do território brasileiro, considerando as dinâmicas de trabalho. Além disso, também é possível o debate sobre as chamadas relações étnico-raciais.
Waleska	Por meio da Geografia, acho que a abordagem. Um professor deve mostrar o quão presente a questão do racismo é permanente na sociedade brasileira. Fora isso, acho que o racismo e outras opressões devem ser combatidas não (apenas) no campo das disciplinas, mas no campo das atividades escolares ao longo do ano. (seminários, formações, datas, etc.)

Fonte: Dados da Pesquisa. Organizado pelo Autor.

Para finalizar o questionário, os docentes responderam uns de maneiras mais simples, outros com um pouco mais de atenção. Isaque fala sobre como o respeito é o caminho ideal para os povos de diferentes etnias. Clarisse defende que o professor(a) deve levar a temática, problematizar e refletir junto aos discentes, além de participar e propor momentos antirracistas nas atividades escolares. Uma sugestão de Anjos (2005), é na produção de mapas temáticos, de baixo custo, sobre a Geografia da África ou a Geografia do Brasil como recurso didático para compreender o espaço africano e suas pluralidades, como, por exemplo, as diversas etnias existentes no continente.

Miguel e Waleska, explicam que por meio da Geografia, pode ser realizado debates sobre a organização espacial do território brasileiro e como o racismo está presente na sociedade brasileira de forma permanente. Waleska ainda aponta para o combate do racismo e de outras opressões não apenas nas disciplinas, mas também no campo das atividades escolares durante o ano letivo. Além disso, reafirmamos que é preciso entender como as lutas urbanas e rurais organizadas por resistência do povo negro, nas quais em destaque os quilombos e sítios geográficos foram fundamentais para a territorialização brasileira (Anjos, 2005).

Como dito anteriormente, é evidente que esta quantia de docentes entrevistados não contempla a totalidade de Fortaleza, porém com essas respostas podemos encontrar alguns apontamentos para medidas de abordagem da Geografia e algumas respostas sobre como essas questões são(ou não) trabalhadas pelo Município de Fortaleza.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, podemos notar como a Geografia, suas metodologias, abordagens e os docentes se transformaram de acordo com as mudanças durante o Século XX e na atualidade. Através de mudanças ideológicas, percepções da ciência, debates e discussões importantes para melhorias nas produções acadêmicas e na práxis do docente no ensino básico. Ainda hoje, possuímos desafios dentro da realidade contemporânea, afinal essas transformações não aconteceram de maneira hegemônica.

Vimos que nas últimas décadas, principalmente, com a adesão de alguns professores por teorias pós-críticas e pós-colonialistas, os temas trabalhados em sala de aula se tornaram mais complexos e com uma dinamização maior do mundo, tendem a ficar ainda mais e

precarizadas. Mesmo assim, o ensino de Geografia, ao se basear nos seus conceitos com objetivo de mudar a realidade social e, no caso, educar para igualdade racial, continua com uma intensa importância para o mundo atual.

Os docentes que buscam se atualizar, mesmo diante de pouco tempo para estudos, condições precárias de trabalho e situações adversas do cotidiano, contribuem bastante com a formação de uma nova forma de enxergar a sociedade. A Lei 10.639/03 e a 11645/08 são resultados de lutas intensas por décadas pelo reconhecimento desses povos que foram negligenciados na história da formação desse país. Elas trazem novas possibilidades para a educação e sociedade brasileira.

Além dos docentes e das Leis que fomentam essas transformações na educação brasileira, os livros didáticos também são essenciais para trazer esse diálogo ao espaço escolar, pois mesmo com atenuação do desenvolvimento tecnológico, ainda existem desigualdades que surgem nos diferentes espaços, pois reúne e condensa o conhecimento das disciplinas de forma organizada e pode ser a principal ou única fonte de pesquisa dos discentes. A adesão de novas perspectivas nos livros didáticos é indispensável para avançarmos na temática.

Também é fundamental entender que apenas as mudanças nos currículos não são suficientes e que a formação inicial da licenciatura não consegue contemplar toda a realidade. Como os entrevistados argumentaram, durante essa pesquisa, é necessário que os órgãos públicos organizem formações sobre a temática e que fomente investimento na classe docente para melhorar o tratamento dos conteúdos em geral. Sendo assim, o trabalho conjunto das instituições devem ser realmente aplicados para de fato mudar a realidade.

## **REFERÊNCIAS**

ADAS, S. ; ADAS, M. **Expedições geográficas - 6º ano.** 4. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2022. v. 1. 264p .

ADAS, S. ; ADAS, M. **Expedições geográficas - 7º ano.** 4. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2022. v. 1. 280p .

ADAS, S. ; ADAS, M. **Expedições geográficas - 8º ano.** 4. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2022. v. 1. 264p .

ADAS, S. ; ADAS, M. **Expedições geográficas - 9º ano.** 4. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2022. v. 1. 296p .

- ANDRADE, M.C. de. **Geografia econômica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1981.
- AGUIAR, C. W. dos S., & NASCIMENTO, M. V. V. do. (2025). Comunidades Quilombolas na terra da luz: organização e luta por direitos no Ceará. *Revista Caribeña De Ciencias Sociales*, 14(2), e4438.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. A África, a Educação Brasileira e a Geografia. In: BRASIL. **Educação e Anti-racismo**: Caminhos Abertos Pela Lei Federal Nº 10.639/03. Brasília. Secad/Mec, 2005, p.167-184.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p. 173-184.
- BARBOSA, M. E. S.. A Geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. 82-113, jan./jun. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 07 de março de 2025.
- BRASIL, **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 07 de março de 2025.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de Racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023. 431 p.
- CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia - ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- CAVALCANTI, L. de S. **Ensinar e aprender Geografia - elementos para uma didática crítica**. Editora Alfa Comunicação, 2024.
- CHAVES, L. O.; SILVA, E. V.. **Comunidades negras no Ceará: da invisibilidade à formação dos quilombos contemporâneos**. Novos Cadernos NAEA, [S.l.], v. 20, n. 3, maio 2018. ISSN 2179 -7536.
- COUTO, A. C. O. A questão racial e a geografia escolar crítica: caminhos para uma educação antirracista. **Revista GeoSertões**, v. 5, p. 207-225, 2020.

COUTO, A. C.; COSTA, J. O.; SOUZA, E.. Contribuições da Geografia Escolar na busca de um saber-fazer decolonial de enfrentamento ao racismo. **Revista de Geografia**, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 107–126, 2020.

COPATI, C. Livro didático de geografia: da produção ao uso em sala de aula. **Élisée - Revista de Geografia da UEG**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 74–93, 2018.

DE JESUS, T. S.; CUNHA JUNIOR, H.; CUNHA JUNIOR, H. Bairros Negros:Patrimônio Cultural Negro em Fortaleza-CE. ID ON LINE. **REVISTA DE PSICOLOGIA**, v. 14, p. 1045-1059, 2020.

FARIAS, A. de. **Uma breve História da África**. 1. ed. Fortaleza-CE: SAS, 2014. v. 1000. 84p.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976), (trad. De Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, D. C. “**Quanto mais nego eu vejo, mais nego eu fico**”: a formação socioespacial e os marcadores das africanidades em Fortaleza, estado do Ceará. 2023. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em 2023) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo. N-1 edições, 2019.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Minayo, M. C. de S.; Deslandes, S. F.; Gomes, R. (orgs.). Petrópolis: Vozes, 1993.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1987.

PEREIRA, A. **Quem não pode atalhar, arrodeia!: Reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores agentes da Lei 10.639/03**. Trabalho apresentado no 30º Encontro Anual da ANPUR. Caxambu, 2007.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.;CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

PREFEITURA DE FORTALEZA. **Prefeitura de Fortaleza lança selo Escola Antirracista nesta sexta-feira (24/11)**. Disponível em:  
<<https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-de-fortaleza-lanca-selo-escola-antirracista-na-sexta-feira-24-11>>.

QUAINI, M. **Marxismo e Geografia**. Tradução de Liliana Lagana Fernandes. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RATTS, A. J. P.; RODRIGUES, A. P. C.; VILELA, B. P.; CIRQUEIRA, D. M. REPRESENTAÇÕES DA ÁFRICA E DA POPULAÇÃO NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA (Representations of Africa and black people in didactic books of Geography). **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2012.

ROCHA, G. O. R. da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

RUFINO, J. Culturas negras: civilização brasileira. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, IPHAN/MinC, 1997.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Ed. Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, R. E. dos. O ensino de Geografia do Brasil e as Relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: \_\_\_\_\_ (Org.) “**Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia**”. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

SANTOS, R. E. dos. **Refletindo sobre a Lei 10.639: possibilidades e necessidades do ensino de Geografia a partir de um tensionamento do Movimento Negro**. 2009.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA JÚNIOR, A. R. de. Introdução sobre as questões étnico-raciais na escola e na geografia escolar. **PENSAR GEOGRAFIA**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 38–54, 2021. DOI: 10.26704/pgeo.v5i1.3432.