CURRÍCULO, QUESTÃO RACIAL E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Fabiana Cristina da Luz[1]

RESUMO

Este artigo busca compreender de que maneira o Currículo de Geografia da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Cidade de São Paulo incorporou as Diretrizes Curriculares da Lei 10.639/03, considerando que; (i) tal legislação foi promulgada há mais de vinte anos; (ii) a maioria das/os estudantes da EJA é negra/o; (iii) a Geografia é um componente curricular que apresenta uma potencialidade significativa em prol da educação para relações étnico-raciais. Assim, parte-se do pressuposto de que, por muito tempo, a questão racial foi invisibilizada na EJA, e que tal processo, além de negar as especificidades desse grupo racial, contribuiu diretamente para negação do direito à educação de parcela significativa das/os estudantes, haja vista que a história e a importância estrutural da população negra para a formação socioespacial brasileira foram omitidas das práticas pedagógicas. Desse modo, reconhecemos o currículo como um documento fundamental no tocante à promoção da educação para relações étnico-raciais, capaz de contribuir tanto com a desconstrução de estereótipos negativos sobre a população negra, como também com a redução da discriminação racial. Entretanto, após 20 anos da promulgação da Lei 10.639/03, a análise realizada evidenciou que a questão racial ainda permanece como uma pauta anexa, um tema incluído nos parênteses, abordado de forma pontual e esporádica. E os impactos desse foco secundário, recai todos os dias sobre discentes negras/os que ocupam as escolas, pois se o currículo é uma disputa, essa situação não apenas intensifica os desafios de implementação das Diretrizes Curriculares da Lei 10.639/03, como também contribuiu para negação do direito à aprendizagem de parcela significativa das/os estudantes da EJA.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Currículo; Educação de Jovens e Adultos; Ensino de Geografia.

CURRICULUM, RACIAL ISSUE AND THE TEACHING OF GEOGGRAPHY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT

This article seeks to understand how the Geography Curriculum of Youth and Adult Education in the City of São Paulo incorporated the Curriculum Guidelines of Law 10.639/03, considering (i) that such legislation was enacted more than twenty years ago, (ii) that the majority of EJA students are black and (iii) that geography is a curricular component that has significant potential in favor of education for ethnic-racial relations. Thus, it is assumed that for a long time the racial issue was made invisible in of Youth and Adult Education and that such a process, in addition to denying the specificities of this racial group, directly contributed to the denial of the right to education of a significant parcel of students. considering that the history and structural importance of the black population for the Brazilian socio-spatial formation was omitted from the pedagogical practices. In this way, we recognize the Curriculum as a fundamental document for the promotion of an education for ethnic-racial relations able of contributing to the deconstruction of negative stereotypes about the black population concomitant with the reduction of racial discrimination. However, after 20 years of enactment of Law 10.639/03, the analysis carried out showed that the racial issue still remains a secondary theme, and the impacts of this approach fall on black students every day, because if the Curriculum is a dispute and if there is, almost always, a distance between theory and practice this situation intensifies the challenges of implementing the Curriculum Guidelines of Law 10.639/03.

Keywords: Law 10.639/03; Curriculum; Youth and Adult Education; Geography Teaching.

[1] Licenciada e bacharel em Geografia. Mestre em Planejamento e Gestão do Território pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Doutoranda em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Integrante do Núcleo de Estudantes e Pesquisadoras Negras do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (NEPEN GEOUSP). E-mail: professorafabianaluz@gmail.com.

Introdução

O debate acerca da inserção da questão étnico-racial nas práticas pedagógicas intensificou-se nas últimas décadas em decorrência da promulgação da Lei Federal 10.639/03 e, posteriormente, da Lei 11.645/08 que determinam a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena nas escolas públicas e privadas do país. Cabe ressaltar que essa legislação é um marco na história das políticas públicas de promoção da igualdade racial, e resulta de uma longa e intensa luta dos Movimentos Negro e dos Povos Indígenas que, historicamente, reivindicaram e defenderam a necessidade de uma educação para relações étnico-raciais, em que seja reconhecida e valorizada a importância estrutural da população negra e também das diversas etnias indígenas para a formação social, econômica, política e cultural brasileira, opondo-se, assim, à ideia de que esses grupos étnico-raciais tiveram participação secundária no desenvolvimento nacional.

Portanto, desde 2003, uma série de pesquisas acadêmicas e documentos institucionais foram produzidos[2] com o objetivo de fomentar e assegurar uma prática pedagógica que não inferiorize e/ou reproduza estereótipos negativos sobre negras, negros, povos africanos e sobre as diversas etnias indígenas.

Ademais, é importante pontuar que, concomitante a esse processo de promoção da educação para relações étnico-raciais, também estava na pauta de discussões do campo educacional[3] a necessidade de formular e implementar políticas públicas capazes de:

(i) assegurar a universalização do acesso à educação básica;

(ii) consolidar a estrutura do financiamento educacional;

(iii) ampliar o nível de escolaridade das/os docentes das escolas públicas;

(iv) construir uma política curricular nacional; e

(v) estabelecer metas e sistemas avaliativos do processo de ensino-aprendizagem das/os estudantes brasileiros.

Logo, a questão da qualidade, do currículo, dos recursos e da formação docente constituem alguns dos principais temas de debates realizados no âmbito das políticas públicas educacionais das últimas décadas.

[2]Além das "*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*", destacamos as seguintes publicações institucionais do Ministério da Educação (MEC): *"Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais*"; "*Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003*"; *"História da Educação do Negro e outras histórias" e "Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais"*. Acerca das produções acadêmicas, indicamos o artigo "Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares" de Petronilha Beatriz Gonçalves *Silva (2018).*

3 Cabe destacar que essa afirmação se fundamenta nas diretrizes, programas e estratégias da política educacional brasileira, especialmente do Plano Nacional de Educação (2014-2024); do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das ações e programas previstos nos Planos Plurianuais Educação Básica, principalmente após 2012, que tratam dos objetivos e metas da Agenda/Ações Programa 2030.

E foi nesse contexto que, na gestão do então Prefeito Fernando Haddad (2013-2016), iniciou-se o processo de construção de uma base curricular para as escolas paulistanas. Processo que não foi interrompido pelas gestões posteriores, comandadas pelos prefeitos João Dória (2017-2019[4]), Bruno Covas (2018-2021) e Ricardo Nunes (2021-atual).

Assim, em dezembro de 2017, a Municipalidade publicou os Currículos[5] de todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental (1° ao 9 ano), além de um currículo específico para tratar das Tecnologias de Aprendizagem e da Educação Especial (Currículo de Língua Brasileira de Sinais e de Língua Portuguesa para Surdos). Já no início de 2019 foi publicado o Currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Infantil. Além disso, no mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação (SME) lançou uma série de Orientações Didáticas para a implementação da proposta curricular, dentre as quais destaca-se a dos Povos Indígenas. E, ao longo dos últimos três anos, foi realizado o lançamento do Currículo da Cidade do Ensino Médio (2021), das Orientações Didáticas Povos Migrantes (2021) e do Currículo da Cidade Educação Antirracista: Povos afro-brasileiros (2023).

Diante do exposto, há que se considerar que houve um trabalho efetivo da Prefeitura em prol da construção de uma política curricular municipal fundamentada nas diretrizes e nas orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que estivesse de acordo com a própria Municipalidade, isto é, em consonância com as determinações das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (SÃO PAULO, 2017).

Isso posto, neste artigo buscaremos compreender de que maneira o Currículo da Cidade de São Paulo incorporou efetivamente as determinações das legislações que tratam do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana[6], tanto no que concerne às orientações e diretrizes gerais, como também acerca das competências e habilidades específicas do componente curricular de Geografia no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para alcançar os objetivos propostos o texto está organizado em três seções. Na primeira, apresentamos as características raciais e de gênero das/os educandas/os da EJA na cidade de São Paulo com o objetivo de demonstrar a importância dessa discussão, tendo em vista a raça/cor das/os discentes. Na sequência, abordamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, elaborada

[4] Ressalta-se que João Dória renunciou ao cargo de Prefeito em 2018 a fim de participar do processo eleitoral para o governo do estado de São Paulo.
[5] Pontua-se que "Currículo da Cidade" é a denominação oficial das documentações que apresentam a nova política curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
[6] É importante destacar que o foco central de análise será a população negra e africana. E, embora seja extremamente pertinente analisar como a questão dos povos indígenas foi incorporada pelo Currículo da Cidade, neste artigo não iremos realizar especificamente essa análise, contudo, sempre que possível, também iremos referenciar e ressaltar a importância estrutural das diversas etnias indígenas para a formação da sociedade brasileira.

com vistas a orientar a aplicação da Lei 10.639/03. Discutiremos, também, a importância do ensino de Geografia para educação das relações étnico-raciais. Por fim, na última seção, analisamos como a questão racial foi incorporada ao Currículo da Cidade de Geografia da Educação de Jovens e Adultos, através da leitura do Eixos, Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do referido documento.

Cabe pontuar que há uma série de questionamentos acerca da proposta curricular municipal, especialmente no que diz respeito a sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e, apesar da coerência e relevância dos questionamentos, é preciso reconhecer também que as propostas pedagógicas de grande parcela das escolas públicas paulistanas ainda estão fundamentadas em uma perspectiva de educação tradicional, cujo principal material pedagógico é o livro didático, que apresenta uma série de limitações no que diz respeito ao tratamento da questão étnico-racial, conforme demonstra uma série de pesquisas (SANTOS, 2006; SILVA, 2018; LUZ, 2022).

Desse modo, e considerando que a proposta curricular deve ser problematizada, não se pode negar que há elementos importantes no Currículo da Cidade, que, além de viabilizar a implementação de uma prática pedagógica mais coerente com a realidade da Cidade e das/os educandas/os, possibilita um processo pedagógico progressista, capaz de promover todo "potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta" (SÃO PAULO, 2017, p. 20), ou seja, a escola pode e deve ser um espaço no qual os conhecimentos, habilidades e competências sejam desenvolvidos a partir de uma concepção de mundo fundamentada na garantia de direitos e de justiça racial.

O perfil racial e de gênero das/os educandas/os da EJA na cidade de São Paulo

A Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se pelo reconhecimento constitucional do direito à educação e à aprendizagem formal ao longo da vida, e, em um país como o Brasil, cujas desigualdades de raça, gênero e de classe estruturam as relações sociais, é evidente que o acesso a esse direito também foi e é condicionado por esses elementos estruturais. Entretanto, com exceção da questão de classe/renda, as pesquisas e políticas públicas que tratam dessa modalidade educacional, historicamente, não discutiram e/ou reconheceram a centralidade de raça e de gênero.

Esse apontamento não visa a criticar as necessárias e importantes pesquisas já realizadas por diversas/os pesquisadoras/es, mas, sim, discutir o quanto essa ausência invisibilizou, muitas vezes, as pautas e especificidades da população negra e das mulheres na Educação de Jovens e Adultos.

Sobre esse ponto, em 2005, Maria Clara Di Pierro indicou que estava em curso um processo de reconhecimento da diversidade das/os estudantes da EJA. Contudo, a autora destacou que a questão étnico-racial permanecia como um campo a ser investigado:

> Nos anos mais recentes, a emergência de movimentos que reivindicam o reconhecimento político e cultural de identidades sociais singulares (mulheres, negros, jovens, indígenas, sem-terra), ao lado da difusão do pensamento de autores orientados ao interculturalismo e/ou vinculados ao "paradigma da identidade", **favoreceu o reconhecimento da diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos**. Em princípio, sobressai a percepção da "juvenilização" do alunado da educação de jovens e adultos, mas também começam a surgir os recortes de gênero e a especificidade do campo, **sendo raros e recentes os estudos que abordam a condição étnico-racial (...) mesmo quando os diagnósticos indicam que a população negra é maioria dentre os jovens e adultos analfabetos e com baixa escolaridade** (PIERRO, 2005, p. 1121, *grifos nossos*).

Isso posto, cabe indagar: por que a questão racial foi invisibilizada na maioria das pesquisas e debates sobre a Educação de Jovens e Adultos? Houve alguma alteração desde que Di Pierro (2005) fez esse apontamento?

Não almejamos responder profundamente a esses questionamentos, mas é importante ressaltar que a ausência do debate racial vincula-se diretamente com o tratamento desta questão em todas as dimensões da nossa sociedade brasileira, fundamentada no mito da democracia racial, ou seja, por muito tempo defendeu-se que raça não era um elemento estrutural das relações sociais brasileiras.

Desta forma, propagou-se que inexistia qualquer discriminação e/ou desigualdade raciais capazes de condicionar o acesso e a garantia aos direitos. E, embora historicamente pesquisadoras/es e ativistas negras e negros[7] refutem o mito da democracia racial, ainda é muito comum encontrar falas e ações públicas e/ou privadas baseadas nessa perspectiva.

Além disso, é necessário destacar que o projeto de nação e de construção da identidade nacional brasileira desenvolveu-se a partir de uma perspectiva de branqueamento da população, e, conforme sublinha Kabengele Munanga (1999, p. 16), "apesar de ter fracassado o processo de branqueamento físico da sociedade, seu ideal, inculcado através de mecanismos psicológicos, ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro". Portanto, a ausência da dimensão racial nas pesquisas e debates sobre a EJA relaciona-se diretamente com a forma pela qual essa questão foi (e é) tratada pela nossa sociedade.

[7] Para saber mais, recomendamos a leitura das seguintes pesquisas: Abdias do Nascimento: *O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado* (1978); Lélia Gonzalez: *Lugar de Negro* (1982).

Não pretendemos aprofundar esta discussão, mas é necessário reconhecer que houve um processo de apagamento da raça/cor dos/as educandos/as da EJA, bem como das ações históricas do Movimento Negro em prol da educação popular de jovens e adultos, especialmente no período noturno, dentre as quais destacam-se as propostas da Frente Negra Brasileira (DOMINGUES, 2008), do Teatro Experimental do Negro (ROMÃO, 2005) e de uma série de iniciativas de luta e garantia de escolarização/alfabetização organizadas pela população negra (CUNHA, 1996).

Por outro lado, também cabe pontuar que nos últimos anos houve um aumento no número de pesquisas acadêmicas[8] que discutem a questão racial na Educação de Jovens e Adultos. No geral, são investigações que se fundamentam em estudos de casos, e que podem ser divididas em dois grandes grupos complementares: um primeiro, que trata dos desafios e possibilidades impostos pela Lei Federal 10.639/03 nas práticas pedagógicas da EJA; e um segundo grupo, que busca compreender como a raça/cor impacta nas relações sociais no âmbito de uma etapa educacional caracterizada por uma intensa diversidade (raça/cor, gênero, idade, orientação sexual, religião, entre outras).

Assim, considerando os apontamentos acima, apresentaremos, na sequência, o perfil racial e de gênero[9] das/os estudantes da EJA da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, considerando os anos de 2019 a 2021[10], com vistas a demonstrar a importância e centralidade da questão racial nesta modalidade educacional. A escolha do referido período vincula-se com a publicação do Currículo da Cidade da EJA (2019) até a última divulgação dos dados raciais das/os discentes pela Prefeitura de São Paulo (2021).

Em 2019 havia 72.221 estudantes matriculados na EJA, sendo 54% mulheres (39.317) e 46% homens (32.904). Em relação à identidade racial, a maioria se autodeclarava negra/o, o que constitui a soma de pretas/os (6.234) e pardas/os (25.662), seguido por brancas/os (23.037), e por uma significativa parcela que não havia realizado sua autodeclaração (16.956), seja por que o campo não foi preenchido - não informado (12.042) -, seja por causa de uma "recusa[11]" em informar sua identidade racial (4.914).

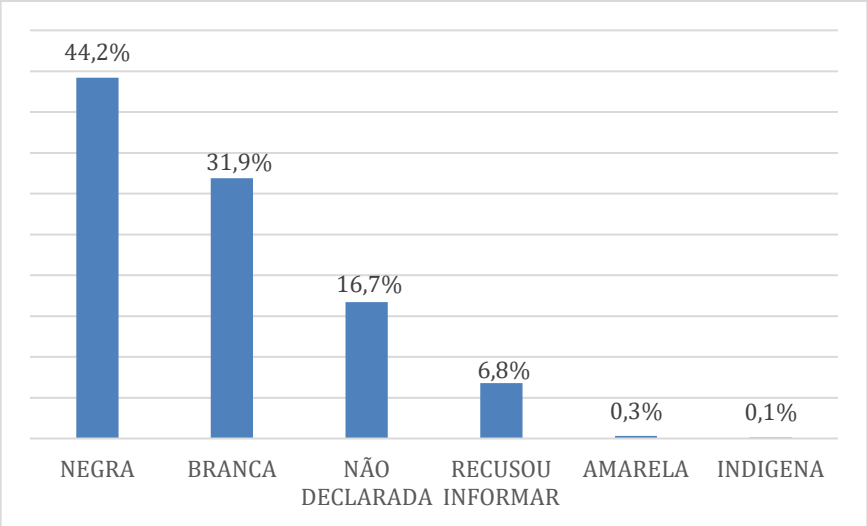
[8] Dentre os quais destacamos as seguintes pesquisas: Oliveira *et al.* (2012); Carneiro *et al.*, (2014) Passos *et al.* (2018), Castelli *et al.* (2019) e Paixão *et al* (2020).

[9] Temos ciência que há uma diferenciação significativa entre sexo e gênero (identidade e/ou expressão), entretanto nesse artigo iremos considerar apenas o registro formal do cadastro da Municipalidade, que está limitada as seguintes opções: feminino ou masculino. Reconhecemos ainda a necessidade e urgência dessa discussão em prol da qualificação e aprimoramento da informação de gênero na base de dados da Prefeitura.

[10] Os dados brutos foram obtidos no Portal Dados Abertos da PMSP, ao passo que as análises foram realizadas pela pesquisadora. Pontua-se que a Municipalidade disponibiliza anualmente (no mês de dezembro) dados sobre os estudantes de todas as escolas da Cidade. Disponível em: http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/perfil-dos-educandos-cor-raca-idade-sexo-necessidades-educacionais-especiais

[11] É necessário prudência na análise dessa recusa, haja vista que, em minhas experiências profissionais na Prefeitura de São Paulo, constatei um despreparo das equipes administrativas das unidades escolares para lidar com o campo raça/cor presente nos questionários e prontuários de matrículas. Nesse sentido, há muitas vezes um preenchimento compulsório dessa informação pelo funcionário/a público/a, sem qualquer consulta ao discente e/ou a sua família.

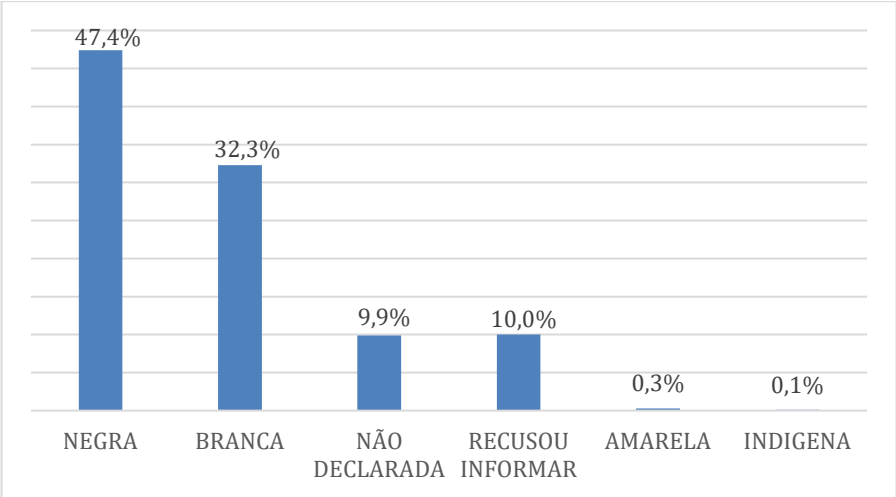
Figura 1 – Identidade Racial das/os Estudantes da EJA – 2019



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da PMSP (2022).

Em 2020, ocorreu uma redução significativa do número de estudantes matriculadas/os na EJA, em virtude da pandemia que, como sabemos, impactou diretamente o acesso à educação da população brasileira, especialmente de jovens e adultos que, historicamente, vivenciaram e vivenciam dificuldades na garantia desse direito. Desse modo, 41.323 estudantes estavam matriculados nessa modalidade de ensino, sendo 55% mulheres (22.821) e 43% homens (17.869); além disso, constava na base de dados, 633 (1,5%) estudantes sem o campo de gênero preenchido. Contudo, apesar da redução do número de matriculados, a predominância de negras/os não só permaneceu como se intensificou, conforme evidencia o gráfico a seguir.

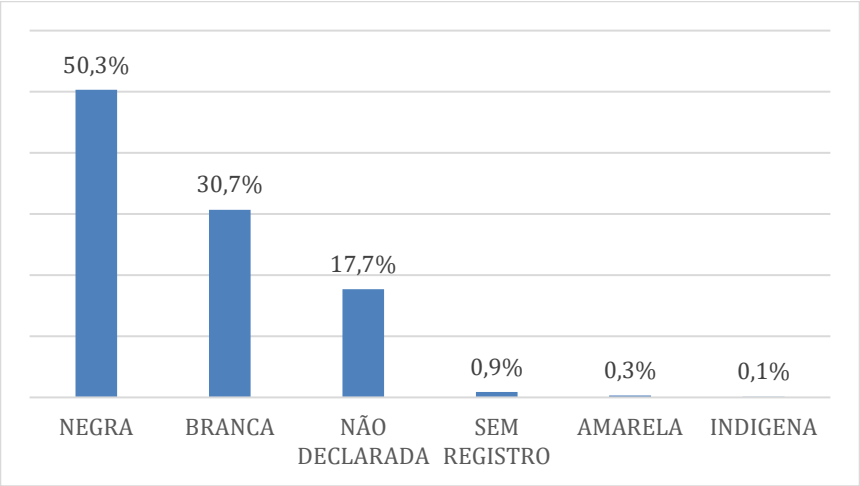
Figura 2 – Identidade Racial dos Estudantes da EJA – 2020



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da PMSP (2022).

A redução do número de estudantes na EJA permanece: em 2021, apenas 28.792 jovens e adultos concluíram o ano letivo, dentre os quais 61% eram mulheres (17.687), 38% homens (10.854) e 1% (251) não tinha esta informação preenchida.

Figura 3 – Identidade Racial dos Estudantes da EJA – 2021

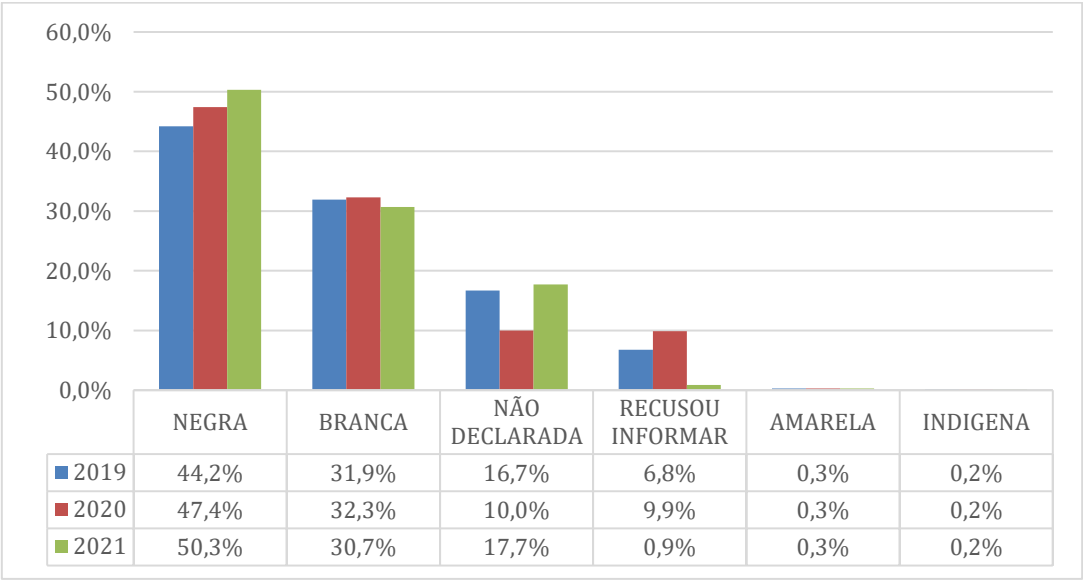


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da PMSP (2022).

A figura 3, acima, demonstra que a predominância de estudantes negros/as segue a mesma tendência de crescimento dos anos anteriores. Assim 50% se autodeclaram como pretos/as ou pardos/as (14.475) e 30% como brancos/as (8.830). Destaca-se que houve uma alteração dos campos/indicadores da base de dados da Prefeitura, e verificou-se que 251 estudantes não possuíam nenhum registro acerca da sua autodeclaração racial.

As análises dos dados acerca do perfil racial das/os estudantes da EJA, entre os anos de 2019 e 2021, confirmam que a EJA tem cor e gênero: é negra e feminina. Ademais, observa-se também que houve uma intensa redução do número de estudantes matriculados nessa modalidade: de 72.221 em 2019 para 28.792 em 2021, uma diminuição superior a 60%.

Figura 4 – Evolução do Perfil Racial da EJA – 2019 a 2021[12]



	NEGRA	BRANCA	NÃO DECLARADA	RECUSOU INFORMAR	AMARELA	INDIGENA
2019	44,2%	31,9%	16,7%	6,8%	0,3%	0,2%
2020	47,4%	32,3%	10,0%	9,9%	0,3%	0,2%
2021	50,3%	30,7%	17,7%	0,9%	0,3%	0,2%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da PMSP (2022).

[12] Acerca dos dados de 2021, é necessário destacar que, em virtude da alteração dos indicadores da base de dados da Prefeitura, e por uma opção de visualização de dados, o campo "sem registro" foi incorporado à coluna "recusou-se a informar".

Apesar de não constituir o foco de análise deste artigo, é necessário assinalar que, nos últimos anos, a Prefeitura de São Paulo tem adotado uma política de fechamento de turmas da Educação de Jovens e Adultos, o que, além de ser uma opção política, que reproduz e intensifica a negação do direito à educação, pode contribuir com o aumento das desigualdades entre negras/os e brancos/as, tendo em vista que, como pontua Maria Aparecida Silva (2001), o processo de escolarização é um elemento estrutural no que tange ao acesso e à garantia a outros direitos.

Por fim, acerca do crescimento do número de estudantes negras/os na EJA é necessário realizar investigações específicas com o objetivo de compreender se: (i) esse aumento vincula-se ao autorreconhecimento racial discente, ou seja, estudantes sem informação racial ou brancas/os que solicitaram a inclusão e/ou alteração de sua identificação racial para pretas/os e/ou pardas/os; ou (ii) se de fato ocorreu um aumento de matrículas de estudantes negras/os na EJA. No caso dessa segunda hipótese é necessário verificar se tal processo possui alguma relação com a juvenilização dessa modalidade educacional, e cabe averiguar, também, se estaria em curso um processo de "transferência compulsória" das/os estudantes negras/os, com 15 anos ou mais, do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos; haja vista que, em análises preliminares, constatamos que entre 2019 e 2021 houve um aumento de 3% do número de jovens negros de 15 a 17 anos matriculados nessa etapa educacional.

É necessário salientar também que a presença majoritária da população negra na EJA em São Paulo segue um padrão nacional, pois, de acordo com o Censo Escolar de 2021, aproximadamente 77% das/os estudantes matriculadas/os na Educação de Jovens e Adultos no país se autodeclaravam negras/os (BRASIL, 2021).

Desse modo, na próxima seção discutiremos as Diretrizes Nacionais da Lei 10.639/03 com o objetivo de fundamentar a análise realizada na terceira e última parte deste artigo, que tem como foco o tratamento da questão racial no Currículo da Cidade de Geografia da EJA.

A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais

Um ano após a promulgação da Lei Federal 10.639/03 foi aprovado, pelo Conselho Nacional de Educação, o Parecer 003/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As Diretrizes foram elaboradas com o objetivo de regulamentar e orientar a aplicação da Lei 10.639/03 e destina-se

> a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e

> educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p. 10).

Portanto, esse é um documento que busca assegurar o reconhecimento da diversidade racial brasileira a partir de uma perspectiva que compreende raça como um elemento de diferenciação social reproduzido em todas as dimensões da nossa sociedade, especialmente na escola, na qual a população negra, embora seja a maioria, não vê sua história, cultura e seu modo de vida efetivamente representados nas práticas pedagógicas.

Assim, o texto das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais reafirma que a Lei 10.639/03 "procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação (...) no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização da população negra e do povo africano" (BRASIL, 2004, p. 10). O documento reconhece que é necessário criar condições materiais, intelectuais e afetivas para garantir uma prática pedagógica na qual "todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos [e] ao grupo étnico/racial a que pertencem" (BRASIL, 2004, p. 18).

O Parecer pontua ainda que o tratamento da questão étnico-racial deve ser inserido no "cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios e (...) e outros ambientes escolares" e que "para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar" (BRASIL, 2004, p. 21).

Desse modo, há um reconhecimento da necessidade de se trabalhar a questão racial no âmbito de todo o processo educativo, e não apenas como uma temática isolada, abordada em momentos específicos do ano letivo. Fundamentado nesse princípio, o Parecer enfatiza que "temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar" (BRASIL, 2004, p. 15).

Por fim, o documento ressalta que "a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas" (BRASIL, 2004, p. 18), ou seja, além de resultar de uma longa e histórica luta do Movimento Negro, a Lei 10.639/03 impõe a necessidade de um compromisso político em prol de uma prática pedagógica que seja capaz de fomentar, concomitantemente, o reconhecimento da importância estrutural da população negra e dos povos africanos para a formação socioespacial brasileira com a desconstrução de estereótipos negativos sobre esse grupo racial.

Logo, o direito à aprendizagem da maioria da população brasileira passa pela efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais. E, ciente da dimensão e dos desafios impostos pela Legislação, o Parecer também institui responsabilidades e atribuições ao determinar que:

> Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. (BRASIL, 2004, p. 18).

A análise do trecho acima permite concluir que a garantia de uma educação para relações étnico-raciais impele a revisão dos conceitos e abordagens teórico-metodológicas dos componentes curriculares, especialmente daqueles que, ao longo da História da Educação Brasileira, estiveram alinhados e subsidiaram um projeto de identidade nacional fundamentado em princípios que negaram direta ou indiretamente a importância estrutural da população negra, dos povos africanos e das etnias indígenas para a formação da nação brasileira, como é o caso do componente curricular de Geografia.

Esta perspectiva, é pertinente frisar, relaciona-se diretamente com o próprio fundamento da Geografia enquanto ciência moderna “que surge como elemento de reconhecimento, conquista e domínio territorial, ao mesmo tempo em que se configura como estratégia de construção e fortalecimento de certa identidade nacional” (GIROTTO, 2010, p. 167). Em um país como o Brasil, que se desejava branco, tantos em termos materiais (população), como imateriais (cultura), os demais grupos raciais e étnicos sofreram um intenso processo de exclusão e invisibilização, além da tentativa expressa de eliminação física e simbólica (MUNANGA, 1999).

Nesse sentido, é imprescindível lembrar, conforme expõe Cirqueira (2015), que a racialidade sempre esteve presente, ainda que de forma não declarada, na história do pensamento geográfico. O pesquisador problematiza e refuta as abordagens e concepções que apontam que a discussão étnico-racial foge do escopo de investigação da Geografia e, ao realizar uma “arqueologia” do pensamento geográfico, demonstra como “esse tema trafegou nos meandros da Geografia, bem como avalia [...] como o discurso geográfico foi acionado por não-geógrafos para falar das relações étnico-raciais” (CIRQUEIRA, 2015, p. 29).

Além disso, Cirqueira (2015), que respalda suas afirmações por meio da análise de obras produzidas por intelectuais expoentes entre os anos de 1880 e 1930, assinala que a Geografia, enquanto

"disciplina foi fundamental para 'construir a nação'. De fato, direta ou indiretamente, o discurso geográfico foi acionado para pensar e fazer o Brasil, cuja categoria raça – bem como, meio – se colocaram como centrais" (CIRQUEIRA, 2015, p. 16).

Perante o exposto, e considerando os debates realizados por diversos pesquisadores (MUNANGA, 1999; MALACHIAS, 2006; MOORE, 2007; SILVA, 2021), podemos afirmar que "a Geografia está, portanto, de uma forma muito subliminar, na base da construção da ideia, das relações e dos comportamentos baseados no princípio de classificação racial (SANTOS, 2013, p. 145).

É importante destacar que a ciência geográfica contribuiu diretamente para formulação e entendimento do conceito de raça como elemento de hierarquização e inferiorização de determinados grupos, especialmente da população negra, povos africanos e etnias indígenas, vistos e classificados como "incivilizados, selvagens e atrasados"; inclusive, cabe assinalar que essa perspectiva também fundamentou o projeto de nação brasileiro, pautado na política de embranquecimento da população, e cuja principal estratégia foi o incentivo e financiamento à imigração de brancos europeus para o país (CAMPOS, 2012).

Deste modo, é necessário reafirmar que o ensino de Geografia não apenas reproduziu como também fomentou a perspectiva de hierarquização racial, de determinismo biológico e de racismo científico. Para ilustrar essa afirmação, cabe lembrar que Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo, dois dos principais autores de livros didáticos de Geografia da Nova República, realizaram constantemente abordagens baseadas nas caracterizações fenotípicas e culturais dos diferentes grupos raciais, por meio da hierarquização, inclusive regional, desses grupos. Assim, a concepção da Europa branca como modelo ideal de civilização fundamentou as produções desses autores. Mota (2017, p. 178) aponta, por exemplo, que Delgado de Carvalho

> insistiu, (...) em reproduzir o negro como um produto do meio natural, apresentando-o como o invisível e o sem cultura, reconhecido apenas pela mão de obra, numa representação que contribuiu para o desenvolvimento do sistema escravagista na formação do Brasil, sem fazer qualquer consideração relevante se comparado com o branco.

Essa concepção é semelhante à encontrada nos livros didáticos de Aroldo de Azevedo, que "sustenta que "[o mulato] não possui grande disposição para os trabalhos pesados, nem muito inclinação para o comércio ou a indústria" (AZEVEDO, 1975 *apud* SILVA, 2021, p. 186).

A Lei 10.639/03 e sua respectiva Diretrizes Curriculares foram elaboradas, justamente, para contrapor e desconstruir visões e perspectivas como as descritas acima, que subsidiaram e subsidiam[13] a construção de uma visão negativa pelas/os estudantes brancas/os sobre a população

[13] Não está no escopo desse artigo pormenorizar a abordagem acerca da relação entre o ensino de Geografia e a hierarquização racial, principalmente na contemporaneidade, contudo, cabe pontuar que, pesquisas recentes indicam que apesar de alguns avanços (Girotto *et al*, 2018), os materiais pedagógicos, especialmente os livros didáticos permanecem reproduzindo concepções que inferiorizam a população negra, os povos indígenas e os países africanos (Magalhães, 2020; Santos, 2014).

negra; visão essa que também é internalizada pelas/os estudantes negras/os, o que afeta sua autoestima e seu desempenho escolar, e que contribui diretamente para negação do seu direito à educação, haja vista que, conforme demonstrado por Ana Célia Silva, em pesquisa realizada há mais de 35 anos,

> uma escola que não representa o seu mundo, um livro que a apresenta de forma negativa não pode atrair essa criança. A rejeição e a violência simbólicas impostas pela escola são introjetadas e a criança reage rejeitando essa escola e seu conteúdo que a humilham. Surge, então, o fenômeno da evasão retraduzido como incapacidade, desnutrição, má orientação da família, mas não como incapacidade da escola. Quando não evade, a criança tenta superar a imagem negativa imposta, através de atitudes agressivas (SILVA, 1987, p. 98).

Por esse motivo, as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" reconhece que "o racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam." (BRASIL, 2004, p. 16). E que, nesse contexto, a

> escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, (...), contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (BRASIL, 2004, p. 16).

À vista disso, o Parecer proclama que é necessária a "adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial *(sic*) presente na educação escolar brasileira" (BRASIL, 2004, p. 12), rompendo, portanto, com os "discursos e práticas educativas que se pretendem iguais para todos [e] acabam sendo os mais discriminatórios" (GOMES, 2001, p. 81), fato que impõe "a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras" (BRASIL, 2004, p. 11).

Logo, percebe-se o desafio e a função primordial do ensino de Geografia para a garantia da educação para relações étnico-raciais, pois, além de historicamente ter sido utilizada como instrumento de reprodução de concepções discriminatórias e repletas de estereótipos sobre a população negra e africana, na atualidade, a Geografia também se caracteriza por ser um componente curricular que busca promover a competência e a habilidade das/os discentes de "interpretar esse mundo, conhecer a sua posição no mundo e agir neste mundo (SANTOS, 2013, p. 143), ou seja, a ciência geográfica pode e deve ser um importante instrumento na implementação das Diretrizes Nacionais Curriculares da Lei 10.639/03, possibilitando não apenas a desconstrução de representações e estereótipos negativos sobre negras, negros e sobre os povos africanos, mas

promovendo também o reconhecimento da importância estrutural desse grupo racial para o desenvolvimento do país e da nossa sociedade, inclusive, em prol da autoidentificação positiva das/os estudantes negras/os e de ações antirracistas das/os estudantes brancas/os.

Diante do exposto, e considerando os desafios e possibilidades da educação para relações étnico-raciais, na próxima seção iremos analisar de que maneira o Currículo da Cidade de Geografia da Educação de Jovens e Adultos incorporou nas suas propostas pedagógicas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Lei 10.639/03.

Currículo da Cidade, Ensino de Geografia e a Questão Racial

O Currículo da Cidade do componente de Geografia da EJA paulistana está organizado em três seções: Na primeira consta os conceitos e as concepções teóricas e metodológicas adotadas pelo documento. Na segunda, aborda-se a perspectiva curricular e a estrutura do currículo de Geografia. E, na terceira e última parte, apresenta-se os Eixos, Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para todas as Etapas da EJA (Alfabetização, Básica, Complementar e Final).

Para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia estabeleceu-se cinco Eixos, são eles: *(i) Sujeitos e seu lugar no mundo; (ii) Organização territorial no tempo e no espaço; (iii) Pensamento espacial e formas de representação cartográfica; (iv) Natureza, ambientes e qualidade de vida, e (v) Trabalho e formação socioespacial.*

Para cada Eixo elencou-se Objetos de Conhecimento (OC), e, a partir destes, foram criados os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD). Além disso, para cada OAD foram relacionados alguns Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), conforme representado na figura a seguir:

Figura 5 - Organização do Currículo da Cidade

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL NO TEMPO E NO ESPAÇO	• Paisagem e vida cotidiana • Elementos naturais e humanos da paisagem e suas representações	(EFEJAEAG08) Perceber a paisagem da vida cotidiana, bem como os elementos naturais e humanos do entorno da escola comparando as diferenças e semelhanças entre elas, identificando os tipos de moradia observados na comunidade onde vive e de outros lugares (população ribeirinha, comunidades indígenas, outros bairros da cidade).	

Fonte: Currículo da Cidade de São Paulo da EJA, Geografia. 2019.

Desta maneira, os Eixos são os orientadores, do que podemos denominar de temáticas (Objetos de Conhecimento), os quais, por sua vez, devem assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades (Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento).

Para cada etapa da EJA foi estabelecida diretrizes específicas para os cincos Eixos. Logo, o tratamento da questão racial nos Eixos é fundamental, visto que foi a partir deles que as demais temáticas e "conteúdos" foram definidos.

Assim, na etapa de alfabetização, de acordo com o Currículo da Cidade, o ensino de Geografia busca "alfabetizar espacialmente (...) desenvolver a alfabetização cartográfica (...) utilizando contextos geográficos que contém elementos dos sujeitos, do espaço geográfico, da natureza e do trabalho" (SÃO PAULO, 2019, p. 101). Verifica-se, portanto, que nos anos iniciais o foco do processo de ensino-aprendizagem é o desenvolvimento da noção espacial e cartográfica.

Nessa etapa consta apenas uma referência sobre a questão racial; no Eixo "*Sujeito e seu lugar no mundo"* há um indicativo acerca da importância de se considerar as determinações da Lei 10.639/03 a partir do "enfoque nas noções de pertencimento, contextualizadas culturalmente e espacialmente", e das (...) "diversas identidades dos estudantes" (SÃO PAULO, 2019, p. 104). Não há nenhuma menção à população negra nos demais Eixos, inclusive, no Eixo "*Trabalho e Formação Socioespacial"* que, dentre outros temas, aborda a estrutura urbana, os processos de segregação e a desigualdade espacial na cidade de São Paulo, que são temáticas que impõem e possibilitam um debate necessário e rico sobre a questão racial.

Essa ausência irá incidir diretamente nos temas e conteúdos dos Objetos de Conhecimento (OC) e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD). Assim, por exemplo, ao se trabalhar com OC "*Os fluxos migratórios na construção do bairro, município e no Estado de São Paulo"* poderia ter sido ressaltada a existência da população negra e/ou africana que, com sua força de trabalho, construíram a cidade de São Paulo. Contextualizando, ainda que de forma introdutória, a relação dos principais processos migratórios para São Paulo com a política de migração nacional (século XIX-XX) que almejava assegurar um processo de embranquecimento da população brasileira (MUNANGA, 1999). Entretanto, não há no referido Eixo nenhuma referência à questão racial.

Na etapa básica, o processo educativo do componente curricular de Geografia "aborda as diferentes interações entre o urbano e o rural em suas dimensões sociais, culturais, ambientais e políticas" (SÃO PAULO, 2019, p. 101), considerando a centralidade da capital paulista e buscando assegurar o entendimento pela/o educanda/o da "relação entre a sociedade e o território, destacando o processo de urbanização e as desigualdades socioespaciais engendradas pelo capitalismo" (SÃO PAULO, 2019, p. 101).

Em relação à questão racial, nesta etapa, além da indicação no Eixo *"Sujeitos e seu lugar no mundo"* ela também está presente no eixo *"Organização territorial no tempo e no espaço*". Contudo, embora seja possível identificar uma quantidade maior de referência à temática foco deste artigo, há algumas limitações.

A primeira relaciona-se com um processo presente ao longo de todo o Currículo de Geografia, isto é, uma abordagem estritamente cultural; assim, não há o reconhecimento da pauta racial como elemento estruturante para se pensar o processo de formação social, político, econômico e espacial brasileiro. O segundo ponto é que, apesar da indicação do tema nos Objetos de Conhecimento, ele não reverbera nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

Nesse sentido, por exemplo, apesar de constar nos Objetos de Conhecimento do Eixo "*Sujeitos e seu lugar no mundo*" a indicação da temática "*Território: a diversidade cultural e étnico-racial*" ao se analisar os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento não se verifica o desdobramento da temática. A única referência está presente, de forma genérica, da maneira descrita a seguir: "*Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou na comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças (étnico-racial, religiosas, culturais, físicas etc.)"* (SÃO PAULO, 2019, p. 114).

Já no eixo *"Organização territorial no tempo e no espaço"* reconhecemos a existência de um avanço no tratamento da questão racial a partir do Objeto de Conhecimento "*Territórios étnico-culturais"*. Entretanto, o Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento que trata desse tema, de certa forma, reproduz uma concepção da ausência desses territórios na cidade, ao indicar a identificação de terras indígenas e quilombolas no Estado de São Paulo, ignorando, assim, a importante presença de territórios negros e indígenas na capital paulista, muitos dos quais foram e são constantemente invisibilizados[14] e cuja grande parcela não possui nenhum reconhecimento legal, seja por meio da demarcação formal, seja como patrimônio imaterial.

É evidente que a perspectiva de pensar o estado contempla, obviamente, a cidade de São Paulo, porém, cabe pontuar que, a proposta do Currículo da Cidade fundamenta-se também no incentivo ao reconhecimento das potencialidades do território paulistano e da comunidade escolar, desta maneira, a nosso ver, seria importante destacar e dar visibilidade para a presença dos territórios negros na capital paulista, já que, como nos lembra Casé Angatu (1998), "Nem tudo era italiano" em

[14] Para ilustrar essa situação cabe citar a situação do bairro da Liberdade na região central da cidade já que a despeito de toda a memória e patrimônio negro que constituiu e permanece no bairro, em 2018 a estação do metrô foi renomeada para Liberdade-Japão, invisibilizando mais uma vez a importante presença negra na região. Para saber mais sobre a referência à população japonesa na estação de metrô (até denominada apenas de Liberdade) sugerimos a leitura do seguinte texto: https://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-que-a-liberdade-significa-para-a-memoria-dos-negros-em-sao-paulo/. Acesso em 08 de abril de 2023.

uma referência à ideia, equivocada, diga-se de passagem, de que a cidade de São Paulo foi construída majoritariamente por migrantes europeus, especialmente italianos.

Na etapa complementar almeja-se que a/o educanda/o da EJA construa "uma postura crítica e analítica em relação à realidade em que vive e desenvolva o olhar investigativo" (SÃO PAULO, 2019, p. 120), através da compreensão do "espaço geográfico como resultado das relações entre o homem e o meio, a partir da análise dos fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ecológico-ambientais e técnico-científicos" (SÃO PAULO, 2019, p. 120). Para alcançar esse objetivo, constata-se uma ampliação na escala de abordagem. Nesse sentido, para além da análise local, inclui-se a regional e a global.

No que concerne à temática foco deste artigo, nota-se poucos avanços quando comparado à etapa básica. Permanece a citação da questão racial nos Eixos *"Sujeitos e seu lugar no mundo* e *Organização territorial no tempo e no espaço".* Contudo, há efetivamente um desdobramento mais adequado na abordagem realizada no âmbito dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Assim, quando se trata dos *"Sujeitos na formação territorial brasileira",* destaca-se a importância de se *"conhecer os diferentes discursos sobre povos (indígenas, africanos, europeus, asiáticos etc.) constituintes da formação territorial e identitária brasileira"* (SÃO PAULO, 2019, p. 122), além de ressaltar a importância de se *"investigar em seus lugares de vivência e em suas histórias pessoais os componentes (características) de culturas afrodescendentes, indígenas, migrantes e imigrantes"* (SÃO PAULO, 2019, p. 122).

Ante o exposto, é inegável que a temática racial está presente no componente curricular de Geografia do Currículo da Cidade da EJA, entretanto, a abordagem realizada pelo documento ainda permanece distante das determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Lei 10.639/03. Desta maneira, por exemplo, ao propor a discussão acerca da formação territorial seria importante destacar não apenas *o discurso* sobre os diferentes povos, mas, especialmente sua importância estrutural na construção física e simbólica da sociedade brasileira, em especial paulistana, pois há um apagamento/invisibilização da população negra e também indígena, quando se trata dos processos de formação do território nacional.

Uma amostra desse apagamento, inclusive, está presente no próprio Currículo da Cidade, visto que, no final do documento consta uma série de sugestões de práticas pedagógicas e de sequências didáticas baseadas nos Objetos de Conhecimento e nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Currículo. E uma das sequências trata justamente da *"Construção da identidade social e sua pluralidade, mediada pelo espaço urbano de São Paulo"* e aborda o OC "*Sujeitos na formação territorial brasileira: identidade sociocultural, fluxo e dinâmica populacional",*

e não há, em toda a proposta da sequência didática, para o qual são reservadas 10 aulas, qualquer referência à população negra e africana. Além disso, na justificativa da sequência didática há uma indicação da relevante participação dos europeus (alemães e italianos) para a formação sociocultural paulistana.

É importante destacar que não almejamos negar a importância das/os migrantes para a sociedade brasileira e paulistana, no entanto, não podemos deixar de apontar que a ausência de referência à população negra, aos povos africanos e às etnias indígenas reforça justamente o que a Lei 10.639/03 busca combater, isto é, o não reconhecimento destes grupos étnico-raciais *nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil"* (BRASIL, 2003).

Por fim, na última etapa de escolarização da EJA, espera-se que a/o estudante amplie

> a visão crítica e analítica sobre a realidade local vista por diversas escalas, aprofundando seus conhecimentos sobre questões das dinâmicas populacionais contemporâneas, os debates políticos e culturais em torno das diferenças e respeito à diversidade sociocultural (SÃO PAULO, 2019, p. 126).

Ademais, nesta etapa destaca-se a importância de reconhecer e valorizar as múltiplas identidades e interculturalidades das/os educandas/os que integram a EJA, e, nesse sentido, ressaltamos o quanto é substancial o tratamento adequado da questão racial, visto que a maioria dos estudantes desta modalidade educacional são negras/os, conforme demonstramos na segunda parte deste artigo.

Entretanto, apesar desse apontamento, não há nenhuma referência nos Eixos sobre a questão racial. O eixo *Sujeito e seu lugar no mundo*, por exemplo, assinala a necessidade da/o estudante ampliar sua compreensão de mundo para além de si mesmo, em prol de um entendimento nacional e global, e, nesse ponto, apesar da indicação da importância do reconhecimento da diversidade brasileira, o documento destaca a questão da etnicidade. É extremamente importante pontuar que raça e etnia não são sinônimas, pois quando falamos da questão racial estamos, como a própria palavra indica, falando de raça/racialidade que incorpora não apenas o modo de vida e a cultura, mas também as características fenotípicas dos sujeitos identificados como negros/as.[15] Ademais, como pontua Nilma Lino Gomes (2001):

> quando se discute a situação do negro na sociedade brasileira, raça é ainda o termo mais adotado pelos sujeitos sociais. É também o que consegue se aproximar da real dimensão do racismo presente na sociedade brasileira. Dessa forma, o Movimento Negro e alguns cientistas sociais quando falam em raça não o fazem mais alicerçado na ideia do purismo racial tampouco de supremacia racial. Ao contrário, usam essa categoria com uma nova interpretação, baseados em uma reapropriação social e política, construída pelos próprios negros. Usam-na, ainda, porque no Brasil, o racismo e a discriminação racial que incidem

[15] Sobre essa questão cabe citar, por exemplo, a Portaria Normativa SGP Nº 4 DE 06/04/2018 que regulamenta, de forma complementar, a Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014 que trata da reserva de vagas para ingresso no Serviço Público; o referido regulamento estabelece a necessidade de correspondência da autodeclaração racial com as características fenotípicas do candidato/a, ou seja, é necessário que o/a cotista seja identificado/a socialmente como negro/a.

> sobre os habitantes negros ocorrem não somente em decorrência dos aspectos culturais presentes em suas vidas (GOMES, 2001, p. 84).

Ainda no Eixo *Sujeito e seu lugar no mundo* há uma proposta de comparar a situação brasileira com a dos países do continente africano. No entanto, os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento não contribuem para uma descolonização da concepção de África(s), pelo contrário, a abordagem proposta tem como foco os *"conflitos étnicos como consequência da ocupação territorial do continente Africano".* Assim, mesmo indicando que os conflitos étnicos estão relacionados à colonização, a nosso ver, outras abordagens também poderiam ter sido propostas, destacando elementos positivos e diversificados dos países que compõem o continente (ciência, economia, diversidade física, social e cultural).

Por fim, pontua-se que na etapa final da EJA, ocorreu uma substituição das palavras raça/racial e/ou diversidade racial por pluralidade, interculturalidades e identidades, e esse processo pode ser extremamente prejudicial, já que, mais uma vez, apaga e invisibiliza a questão negra e africana. Tal processo, de certa forma, também se opõe a uma das preocupações iniciais do próprio Currículo da Cidade, a saber: garantir que o conhecimento geográfico fomente o pertencimento e a valorização da identidade negra pelas/os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, pois ao realizar esta substituição o Currículo da Cidade cria barreiras ao processo de autoidentificação racial, especialmente porque o uso das categorias oficiais de raça/cor nas unidades escolares paulistanas ainda é tabu, como identifico, inclusive, na minha experiência cotidiana[16].

Isso posto, é necessário refletir, problematizar e avaliar os impactos dessas omissões, substituições e/ou do tratamento pontual da questão racial ao longo do Currículo da Cidade de Geografia. Apesar de o documento incorporar a discussão sobre a população negra, africana e indígena, ainda é necessário avançar consideravelmente, a fim de que que as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana estejam efetivamente presentes na política curricular da Prefeitura de São Paulo no âmbito de Educação de Jovens e Adultos.

A inclusão da pauta racial de forma explicita e declarada nos Eixos, Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento é necessária e urgente, principalmente porque, segundo a pesquisadora Verônica Ferreira (2019), um dos principais desafios em prol da implementação da Lei 10.639/03 reside na ausência e na dificuldade da instrumentalização docente para trabalhar a educação para relações étnico-raciais, ou seja, apesar dos avanços no âmbito do

[16] Sobre esse processo, é importante destacar que, na minha experiência como docente e gestora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, observo todos os dias um "constrangimento" das/os estudantes e funcionárias/os para utilizarem a palavra negra/o. São inúmeras as situações nas quais as pessoas se referem a mim como "morena", e ao explicar que sou uma mulher preta, elas se mostram "assustadas" como se esta palavra representasse algo negativo, logo, eu não deveria me identificar com ela.

Ensino da História e da Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígenas, ainda permanece uma "dificuldade em articular os conteúdos das relações étnico-raciais com os conteúdos das disciplinas escolares" (FERREIRA, 2019, p. 240).

Ademais, pesquisas indicam que há uma relação direta entre os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento presentes no Currículo da Cidade e sua incorporação nos planos de ensino e demais documentações pedagógicas (LUZ, S/D), fato que reforça a importância e emergência da inclusão da questão racial, de forma adequada e contínua, na política curricular municipal.

Logo, embora o Currículo não se limite às documentações e conteúdos pedagógicos (materializações), já que, conforme assinala Santos (2013, p.142), "ele é algo em constante disputa, que aparece nestas 'materializações' e nas práticas cotidianas na escola e na sala de aula", não podemos ignorar que a documentação curricular fundamenta e orienta as práticas pedagógicas, sendo, portanto, imprescindível que a Prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME) e do seu Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER) desenvolva ações que possibilitem a promoção de processos educativos que ampliem as abordagens presentes no Currículo da Cidade, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Lei 10.639/03 e em prol da garantia de um processo educativo efetivamente antirracista.

Reflexões Finais

Este texto buscou problematizar como o Currículo de Geografia da Educação de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo incorporou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Lei 10.639/03, considerando (i) que tal legislação já foi promulgada há mais de vinte anos, (ii) que a maioria das/os estudantes da EJA são negras/os e (iii) que a Geografia é um componente curricular que apresenta uma potencialidade significativa em prol da educação para relações étnico-raciais.

Nesse sentido, acreditamos que, no contexto atual, não há justificativas para uma abordagem parcial, momentânea e que reduz a importância estrutural da população negra, dos povos africanos e das etnias indígenas para o nível da contribuição e da participação secundária, quando se considera a formação social, política, econômica e cultural brasileira.

No entanto, a análise realizada evidencia que, infelizmente, ainda estamos distantes de uma política curricular efetivamente fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E, não se trata de ignorar a existência de elementos que discutem a questão racial e étnica no Currículo da

Cidade de São Paulo, mas, sim, de reconhecer que avançamos, mas que ainda precisamos avançar significativamente e que poderíamos ter avançado mais.

A questão racial ainda permanece como uma pauta anexa, um tema incluído nos parênteses, junto com um "entre outros". E os impactos dessa "descentralidade da questão racial", desse foco secundário, recai todos os dias sobre discentes e também docentes negras e negros que ocupam as unidades escolares, pois se o Currículo é uma disputa, e se há, quase sempre, uma distância entre a teoria (documento curricular) e a prática (processo pedagógico), a maneira pela qual a questão racial é abordada no Currículo intensifica os desafios de implementação das Diretrizes Curriculares da Lei 10.639/03.

Tal afirmação, inclusive, pode ser ilustrada pelo próprio Currículo da Cidade que ao apresentar uma sugestão concreta de prática pedagógica, por meio de uma sequência didática com dez aulas, baseada no Objeto de Conhecimento "*Sujeitos na formação territorial brasileira,"* invisibilizou declaradamente a presença da população negra, africana e indígena no processo de formação e desenvolvimento da cidade de São Paulo e, em contrapartida, destacou a importância dos europeus, conforme demonstramos na seção anterior.

E, ao nosso ver, com raras exceções, é bastante provável que esse processo também seja reproduzido pelas/os docentes de Geografia das escolas paulistanas, que utilizam como principal material de referência o Currículo da Cidade, ou seja, um dos principais objetivos da Lei 10.639/03 e de sua respectiva Diretriz, que diz respeito ao direito à aprendizagem sem que as/os estudantes "sejam obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos" (BRASIL, 2004, p. 18), tem sido constantemente descumprido.

Na Educação de Jovens e Adultos tal descumprimento é ainda mais pernicioso, haja vista que a maioria das/os discentes dessa modalidade já vivenciaram um processo de violação do direito à educação, mas não só, a EJA também se caracteriza pela presença de jovens, adultos e idosos que, historicamente, foram e são excluídos socialmente; inclusive, o fato de a população negra estar sobrerepresentada nesta modalidade (50% em São Paulo e 77% no Brasil) confirma o que uma série de pesquisas já demonstraram: (i) o racismo é um elemento estrutural no acesso e na garantia de direitos, e (ii) a obrigatoriedade legal do ensino para relações étnico-raciais não tem sido suficiente para assegurar o direito à aprendizagem das/os estudantes negras/os.

Diante do exposto, é urgente e necessário assegurar uma prática pedagógica que fomente a educação para relações étnico-raciais; e, para que isso aconteça, é imprescindível que a política curricular das escolas incorpore e implemente efetivamente as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pois, a nosso ver, somente desta maneira será possível garantir o direito à educação de grande parcela das/os estudantes brasileiros, bem como fomentar uma prática pedagógica antirracista.

Referências

ANGATU, C. (*Carlos José Ferreira dos Santos*). Nem tudo era italiano: São Paulo e pobreza, 1890-1915. Annablume, São Paulo. 1998.

BRASIL. *Lei 10.639 de 09 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 01/04/2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE 003/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino De História e Cultura Afro-Brasileira E Africana***.** Conselho Nacional de Educação/CP. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em 01/04/2032.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021.* Brasília, DF: Inep, 2021.

CAMPOS, A. O. *Do quilombo à Favela*: a produção de “espaços criminalizados” no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CARNEIRO, J. E.; GONÇALVES, J. P. *Desconstruir para construir*: o ensino na EJA a favor da igualdade racial. Trabalho de conclusão de Curso (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CATELLI, R.; DI PIERRO, M. C.; GIROTTO, E. D. A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades. *Estudos em Avaliação Educacional.* V. 30 (74), p.454-48, mai. 2019.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal*. Inscrições da racialidade no pensamento geográfico* (1880-1930). 2015. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociência, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2015.

CUNHA, H. Jr. As estratégias de combate ao racismo. Movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*, São Paulo: Edusp, p.147-156, 1996.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - out. 2005

DOMINGUES, P. *Um " templo de luz":* Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p.517-534, set./dez. 2008.

FERNANDES, F.; BASTIDE, R. *Brancos e negros em São Paulo*. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015 [1959].

FERREIRA, V. M. *A questão étnico-racial na formação de professores*: análise de currículos. Pallas, 2019.

GONZALEZ, L.; HASENBALG C. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro. Editora Marco Zero. 1982.

GIROTTO, E. D. O lugar do ensino na formação da Geografia brasileira. GEOSABERES: *Revista de Estudos Geoeducacionais*, v. 1, n. 2, p. 145-159, dez. 2010.

Girotto, E. D.; Benedetti, A. C. "Porque isso era mostrar o quanto eu era forte" a lei 10639 e o ensino de geografia: um estudo de caso na cidade de São Paulo. *Geo UERJ. n. 33*, p. 01-21 dez. 2018

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.*). Racismo e anti-racismo na educação*: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

LUZ, F. C. da. *Perfil Racial Docente e a Educação para Relações Étnico-Raciais (mimeo).*

_____. *Repositórios Educacionais Abertos e a Educação para Relações Étnico-Raciais*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Inovação na Educação Mediada por Tecnologias). Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André. 2022.

MAGALHÃES, A.C. Geografia africana e afrobrasileira análise de livro didático geografia geral e do brasil: volume único. Revista Eletrônica: Tempo - Técnica - Território, v.11, n.2 ,p.76:86, jun. 2020.

MALACHIAS, A. C. *Geografia e relações raciais:* desigualdades sócio-espaciais em preto e branco. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MOORE, C. *O racismo através da história*: da antiguidade à modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

MOTA, E. A. *O Livro Didático*: do Determinismo Geográfico de Delgado de Carvalho à Educação das relações étnico-raciais. Terra Livre, v. 2, n. 45, p. 174–196, jun. 2017.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:* identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis-RJ: Vozes. 1999.

NASCIMENTO. A. *O genocídio do negro brasileiro*: Processo de um racismo mascarado. Editora Paz e Terra. 1978.

OLIVEIRA, L.; RESENDE, M. J. F**.** A questão étnico-racial e a Educação de Jovens e Adultos**.** *Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco*, v. 2, n. 01, p. 77-86, set. 2012.

PAIXÃO, J. C.; PEREIRA, F. M; SOUZA, C. S. de. Formação continuada de professores e as questões étnico-raciais no contexto da educação de jovens e adultos. *Revista Ensin@ UFMS,* v. 1, n. 5, p. 31-50, dez. 2020.

PASSOS, J. C. dos.; SANTOS, C. S. dos. A educação das relações étnico-raciais na EJA: Entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. *Educação em Revista,* v. 34, 2018.

ROMÃO, J. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 117-138, 2005.

SANTOS, R. E. dos. *Ensino de Geografia e currículo*: questões a partir da Lei 10.639. Terra Livre, v. 1, n. 34, p.141-160, ago. 2013.

SANTOS, R. C. M**.** *Geografia e questão racial*: A Lei 10.639/03 no Currículo Oficial de Geografia do Estado de São Paulo. 2016. Trabalho de Conclusão. (Bacharel em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo.

SANTOS. W. O. dos. A Lei 10.639/03 e os livros didáticos de Geografia. *P O I É S I S - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação.* Unisul, Tubarão, v.8, n.13, p. 229 - 247, Jan/Jun 2014.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade Ensino Fundamental: Geografia.* – São Paulo: SME / COPED, 2017.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade Educação de Jovens e Adultos:* Geografia. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SILVA, A. C. da. *Estereótipos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível 1*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, p. 96-97, nov. 1987.

SILVA. M. A. Formação de Educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). *Racismo e anti-racismo na educação*: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro. 2001.

SILVA, A. S. *A negação da educação étnico-racial nas escolas estaduais e municipais da cidade de São Paulo***.** 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2018

SILVA, J. M. A narrativa racial no pensamento geográfico: notas para um debate. *Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros*, Seção Três Lagoas, p v. 1, n. 34, p. 151-189, dez. 2021.

SILVA, P. B. G. *Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares*. Educar em Revista, v. 34, n. 69, p. 123-150, mai-jun. 2018.