

DISPOSITIVO DE RACIALIDADE E A LEI 10.639/2003: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE GEOGRAFIA E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Victor Pereira de Sousa¹

Tiago Dionisio²

RESUMO

Mesmo após 20 anos da implementação da Lei 10.639/2003, ainda enfrentamos muitos desafios no que se refere a sua aplicação nas salas de aula. Com recorte para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o presente trabalho obstina-se a analisar as possíveis relações entre o ensino de Geografia para jovens e adultos e a aplicação da Lei 10.639/2003 por meio da mobilização teórico-conceitual do dispositivo de racialidade emergido da epistemologia feminista negra. A metodologia desenvolvida no presente trabalho se constituiu por meio de um esforço teórico entrelaçado com a utilização de entrevistas semiestruturadas realizadas com os responsáveis pela construção do material didático da Geografia da Nova Política para a Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), denominada Programa Nova EJA, que reestruturou curricular e pedagogicamente a EJA no estado do Rio de Janeiro. Como resultados da pesquisa, foi possível compreender as bases em que foi construído o mencionado material e também constatar que ainda há um abismo gigantesco entre a idealização de aplicação da Lei 10.639/2003 e a realidade que vivemos nas escolas brasileiras. Portanto, argumenta-se que as nuances e sinuosidades de como opera o dispositivo de racialidade estão implicadas a esses desafios, tornando complexa a problemática acerca do trabalho com conteúdos referentes a atender os objetivos da Lei 10.639/2003 nos espaços escolares.

Palavras-chave: Relações raciais; Racismo; Racialidade; Escola; Material didático.

Raciality device and Law 10.639/2003: implications for Geography teaching and Youth and Adult Education

ABSTRACT

Even after 20 years of the implementation of Law 10,639/2003, we still face many challenges regarding its application in classrooms. With a focus on Youth and Adult Education (EJA), this work aims to analyze the possible relationships between the teaching of Geography for young people and adults and the application of Law 10,639/2003 through the theoretical-conceptual mobilization of the device of raciality emerging from black feminist epistemology. The methodology developed in the present work was constituted through a theoretical effort intertwined with the use of semi-structured interviews carried out with those responsible for the construction of the teaching material for the Geography of the New Policy for the Education of Youth and Adults of the State Department of Education of Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), called the Nova EJA Program, which curricularly and pedagogically restructured EJA in the state of Rio de Janeiro. As a result of the research, it was possible to understand the bases on which the aforementioned material was constructed and also to verify that there is still a gigantic gap between the idealization of the application of Law 10,639/2003 and the reality we live in Brazilian schools. Therefore, it is argued that the nuances and intricacies of how the raciality device operates are implicated in these challenges, making the issue surrounding working with content related to meeting the objectives of Law 10,639/2003 in school spaces complex.

Keywords: Race relations; Racism; Raciality; School; Courseware.

¹ Doutorando em Educação (UFRJ), mestre em Geografia (UFRRJ), especialista em Antropologia (UCAM) e também em Filosofia e Direitos Humanos (UCAM). Licenciado em Geografia (UERJ), licenciado em Ciências Sociais (UNICSUL) e licenciado em Pedagogia (UNIRIO). E-mail: victordesousa@outlook.com.br.

² Doutorando em Geografia (UERJ), mestre em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (UFRRJ), especialista em Educação e Relações Raciais (UFF) e também em Docência e Educação Básica (UFF). Graduado (Bacharel e Licenciatura) em Geografia (UFF). Docente da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). E-mail: tiago_dionisio@hotmail.com.br.

INTRODUÇÃO

A relação entre Geografia e racismo é complexa e multifacetada. A Geografia pode ser uma ferramenta para a compreensão e enfrentamento do racismo, mas também pode ser influenciada por perspectivas e práticas discriminatórias. Como nos lembra Jonathan Marcelino (2020), historicamente, a Geografia foi marcada por perspectivas eurocêntricas que perpetuaram estereótipos, preconceitos e hierarquias raciais. Durante o período colonial no Brasil, a Geografia foi utilizada como instrumento de justificativa e legitimação da exploração e dominação de povos considerados inferiores. Essas perspectivas contribuíram para a naturalização do racismo e a construção de narrativas de superioridade racial.

No entanto, a Geografia também tem sido um campo de estudo e intervenção crítica que busca desconstruir essas perspectivas e práticas discriminatórias. Com a maior atenção para a análise das desigualdades socioespaciais relacionadas à raça e etnicidade, houve um impacto nas produções acadêmicas que permitiu um avanço no entendimento das dinâmicas do racismo e suas manifestações espaciais, incluindo seus atravessamentos no campo educacional (RATTS, 2016; 2020; OLIVEIRA e RATTS, 2016; GUIMARÃES, 2020; 2016; GUIMARÃES, ARRUZZO e OLIVEIRA, 2023; SOUZA, 2016). Assim, Geografia tem contribuído para a compreensão das diferentes formas de segregação racial e espacial, a distribuição desigual de recursos e serviços, a formação de territórios étnicos e culturais, bem como as lutas e resistências de grupos racializados. Essa abordagem crítica tem o potencial de desconstruir estereótipos, evidenciar as desigualdades raciais e promover problematizações cruciais para ações ético-estético-políticas dignas da democracia no Brasil.

No que tange ao ensino de Geografia, a incorporação de conteúdos referentes à Lei 10.639/2003 ainda apresenta desafios a serem superados. Para analisar tal problemática, realizamos um recorte para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Rio de Janeiro, por meio do Programa Nova Política para a Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), popularmente conhecido como Nova EJA, implantado em 2013, ou seja, 10 anos após a promulgação da referidas Lei. Esse recorte foi estabelecido devido as fragilidades da construção de uma EJA que seja capaz de garantir o direito à educação de camadas mais desfavorecidas em nosso país, pois, “Historicamente, a oferta de EJA tem sido pequena, restrita ao turno da noite e com um conteúdo concebido, por muitos, como o resumo daquele destinado às crianças e aos adolescentes” (VENTURA e OLIVEIRA, 2020, p. 81).

Para entender como esses desafios estão relacionados à EJA no que se refere ao ensino de Geografia e a Lei 10.639/2003, construímos uma pesquisa com parte dos profissionais de educação que produziram o material didático para o ensino da Geografia do Programa Nova EJA. Por meio das percepções relatadas em entrevistas, pudemos constatar que ainda há um abismo gigantesco entre a normatização prevista na Lei 10.639/2003 e a realidade que vivemos em nossas escolas. Portanto, defendemos que esses desafios estão atrelados ao modo como o dispositivo de racialidade (CARNEIRO, 2023) opera em diferentes nuances ao se implicar ao campo educacional, fazendo com que tais desafios persistam em reforçar as desigualdades raciais dentro e fora de nossas escolas.

Desse modo, a epistemologia feminista negra é fundamental para as discussões trazidas nesse texto, com especialidade para Sueli Carneiro (2023) no trabalho com as relações raciais e o dispositivo de racialidade. É preciso ressaltar que esse não é um trabalho sobre gênero, por mais que esse conceito apareça vez ou outra ao longo do texto, já que ele é importante para o aporte teórico que está sendo mobilizado. Contudo, as contribuições da epistemologia feminista negra nesse trabalho reverbera outros ecos para se compreender os desafios que ainda enfrentamos 20 anos após a implementação da Lei 10.639/2003.

Assim, procuramos contextualizar, de modo breve, o cenário no qual as relações raciais, as desigualdades raciais e o racismo estão enraizados no Brasil por meio do tráfico de pessoas escravizadas vindas da África, de modo a estabelecer uma ponte de raciocínio para a discussão teórica em torno do que estamos chamando de relações raciais e como buscamos mobilizar o conceito de dispositivo de racialidade. Nessa direção, apresentamos os resultados da pesquisa feita com os profissionais da educação envolvidos na produção do material didático de Geografia do Programa Nova EJA e, por fim, buscamos relacionar as discussões trazidas ao longo do texto, sem nenhuma pretensão de esgotá-las, para refletirmos sobre a complexidade em torno do abismo entre a aplicação da referida Lei e a realidade em que vivemos no Brasil e os impactos disso na EJA e no ensino de Geografia nessa modalidade de ensino da Educação Básica.

RELAÇÕES RACIAIS, DESIGUALDADES RACIAIS E RACISMO NO BRASIL

A relação entre a África e a formação do território brasileiro é profunda e complexa. A presença e influência dos africanos e seus descendentes tiveram um papel significativo na construção da identidade cultural, social, econômica e política do Brasil. Durante o período colonial, o Brasil foi um dos principais destinos do tráfico transatlântico de pessoas escravizadas vindas de diferentes países

africanos. Milhões de africanos foram capturados em diferentes regiões da África e trazidos à força para o Brasil, principalmente entre os séculos XVI e XIX.

Essas pessoas desempenharam um papel crucial na economia do Brasil colonial, trabalhando principalmente nas *plantations* de cana-de-açúcar, nas minas de ouro e diamante e nas fazendas de café. Além do aspecto econômico, a presença africana no Brasil deixou marcas profundas na cultura, na religião, na música, na dança, na culinária e em outras expressões artísticas brasileiras. A influência africana está presente em ritmos como o samba, o maracatu, a capoeira, nas festas populares como o carnaval e nas tradições religiosas de matriz africana, como o candomblé e a umbanda.

A influência africana também é percebida nas formas de organização social e política, nas estruturas familiares e nas relações de poder no Brasil. O legado dos quilombos representa uma resistência e uma forma de reorganização do território brasileiro. No entanto, essa importância muitas vezes foi – e ainda é – negada, marginalizada e invisibilizada ao longo da história do Brasil. O racismo estrutural persistente, como bem elucida Silvio Almeida (2019), continua a afetar a vida e as oportunidades das comunidades afro-brasileiras, resultando em desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

O racismo no Brasil é um fenômeno complexo e enraizado na história e na estrutura social do país (CARNEIRO, 2010). Apesar da diversidade étnico-racial presente na população brasileira, o racismo persiste como uma forma de discriminação e exclusão baseada na cor da pele e na origem étnica. Mesmo após a abolição da escravatura em 1888, o racismo não foi superado. A população negra continua enfrentando discriminação, marginalização e violência, sendo negada a igualdade de direitos e oportunidades. Após a abolição, muitos negros libertos foram abandonados à própria sorte, sem acesso à moradia, trabalho digno ou educação formal. A falta de políticas públicas efetivas para a integração e a inclusão social desses indivíduos resultou em um contexto de marginalização, pobreza e exclusão.

Não podemos esquecer também que, em uma escala menor, se tratando do estado do Rio de Janeiro, no contexto pós-abolição, muitos negros libertos migraram para as áreas urbanas em busca de trabalho e melhores condições de vida. O estado, especialmente a cidade do Rio de Janeiro, então capital do país, recebeu um grande número de ex-escravizados em busca de oportunidades de emprego e sobrevivência. Essa migração significativa teve um impacto demográfico e socioeconômico na formação da população do estado do Rio de Janeiro.

Além disso, seguindo a esteira dos argumentos de Silvio Almeida (2019), o racismo estrutural presente na sociedade brasileira continuou a limitar as oportunidades de progresso para as pessoas

negras. Leis e práticas discriminatórias, segregação social e exclusão econômica persistiram, dificultando o pleno exercício da cidadania e a conquista de direitos e igualdade de oportunidades para os negros. O racismo estrutural está presente em diversas esferas da sociedade brasileira, como no mercado de trabalho, na educação, na saúde, na segurança pública e na representação política. Como demonstrou Abdias Nascimento (2016), as pessoas negras ainda enfrentam dificuldades no acesso a empregos formais, são sub-representadas em cargos de liderança e sofrem com salários mais baixos em comparação com as pessoas brancas. Além disso, enfrentam maiores índices de pobreza, violência policial, encarceramento e mortes violentas. Ainda pensando junto a Abdias Nascimento (2016), o racismo no Brasil também se manifesta de forma simbólica e cultural, por meio de estereótipos, preconceitos e representações negativas da população negra na mídia, na cultura popular e nas interações sociais cotidianas.

No que tange à educação, como aponta Nilma Lino Gomes (2002), relação dos africanos que foram trazidos para o Brasil como escravizados foi marcada por diversas limitações e restrições impostas pelo sistema escravista. Durante o período colonial, a educação formal estava restrita aos segmentos da sociedade branca e privilegiada. Os africanos escravizados não tinham acesso à educação formal, pois o sistema escravista visava manter a população negra em condições de subjugação e servidão. No entanto, como reforça Nilma Lino Gomes (2003), isso não significa que os africanos escravizados fossem desprovidos de conhecimentos e práticas educativas. Eles trouxeram consigo uma rica bagagem cultural e conhecimentos transmitidos oralmente, que eram repassados entre as gerações. Esses conhecimentos abrangiam áreas como técnicas agrícolas, medicina tradicional, religião, contos, mitos, danças e música, constituindo uma forma de educação informal. Mesmo diante das restrições impostas, alguns africanos escravizados conseguiram adquirir algum tipo de conhecimento formal por meio de relações sociais, como a convivência com a elite branca, a participação em irmandades religiosas ou a atuação como escravos domésticos, que podiam ter contato com a leitura e a escrita.

Somente a partir do século XX, com a luta pelos direitos civis e pela igualdade racial, houve um reconhecimento maior da importância da educação para a população negra (GOMES, 2002). Medidas de inclusão foram implementadas, buscando garantir o acesso à educação formal e combater o racismo estrutural presente no sistema educacional. Hoje, existem políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial na educação, como a implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Essa medida visa valorizar a contribuição dos africanos e afrodescendentes para a formação do Brasil e combater o racismo e a invisibilidade histórica.

Tudo isso demarca o cenário de construção do conceito de dispositivo de racialidade desenvolvido por Sueli Carneiro (2023). Esse conceito é inspirado no conceito de dispositivo da sexualidade desenvolvido por Michel Foucault (2021), que se refere a um conjunto de práticas, discursos, instituições e relações de poder que regulam e moldam a sexualidade, estipulando a cis-heterossexualidade como padrão, em determinada sociedade. De forma breve, podemos entender o dispositivo de racialidade como um conjunto de práticas, discursos, instituições e relações de poder que regulam e moldam a construção e a experiência da raça em uma sociedade específica (CARNEIRO, 2023).

DISPOSITIVO DE RACIALIDADE: NUANCES E SINUOSIDADES

Entendemos por relações raciais, baseados em Sueli Carneiro (2023), as interações e dinâmicas sociais estabelecidas entre indivíduos e grupos com base em sua raça ou etnia. Essas relações são moldadas por fatores históricos, culturais, políticos e econômicos, e têm impacto significativo nas experiências, oportunidades e desigualdades enfrentadas por diferentes grupos raciais na sociedade. As relações raciais envolvem a maneira como as pessoas se percebem e são percebidas em termos de raça, como as identidades raciais são construídas e negociadas, e como são atribuídos significados sociais, estereótipos e preconceitos.

As relações raciais podem ser caracterizadas por formas de discriminação, preconceito e racismo, que resultam em desigualdades estruturais e injustiças sociais. Também podem envolver ações e movimentos de resistência, luta por direitos e justiça racial. Essas relações não são estáticas ou universais, mas sim construídas socialmente. Na história do Brasil, podemos perceber que elas são fortemente influenciadas por fatores como a história colonial, políticas públicas e as estruturas de poder. “A negação da identidade, da racialidade negra, no qual a miscigenação é um operador, implica no plano político em destituir o negro da condição de um grupo de interesse, a ser reconhecido, é uma estratégia de controle e anulação do sujeito político” (CARNEIRO, 2023, p. 294). Entender e analisar as relações raciais é fundamental para compreender as desigualdades raciais, as dinâmicas de exclusão e marginalização de pessoas negras, e buscar a construção de uma sociedade amplamente democrática. Isso requer uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder e privilégios associados à raça, assim como o compromisso com a promoção de políticas públicas que se engajem verdadeiramente sobre os conflitos e desafios que envolvem qualquer nível de justiça étnico-racial no Brasil.

Sueli Carneiro (2023) argumenta que o dispositivo de racialidade é uma construção social e histórica que opera por meio de normas, valores e estereótipos que definem e controlam as expressões raciais e afetivas. Esse dispositivo se beneficia “[...] das representações construídas sobre o negro durante o período colonial no que tange aos discursos e práticas que justificaram a constituição de senhores e escravos [...]” (CARNEIRO, 2023, p. 50), e que, conseqüentemente, articulou e ressignificou tais concepções “[...] à luz do racismo vigente no século XIX [...]” (CARNEIRO, 2023, p. 50). Ela destaca que esse dispositivo não é neutro, mas está imerso em relações de poder, opressão e discriminação, que permite compreender a raça por meio por meio de uma dupla perspectiva:

Enquanto instrumento metodológico, pretende compreender as relações desiguais entre os diferentes grupos humanos mais especificamente as desigualdades de tratamento e de condições sociais percebidas entre negros e brancos no Brasil. Enquanto prática discursiva, os estudos nele inspirados visam a modificação das relações sociais que produzem as discriminações e assimetrias raciais (CARNEIRO, 2023, p. 52).

Nesse contexto, a racialidade é entendida como “[...] uma noção produtora de um campo ontológico, um campo epistemológico e um campo de poder conformando, portanto, saberes, poderes e modos de subjetivação cuja articulação institui um dispositivo de poder” (CARNEIRO, 2023, p. 56). E, ao afirmar que “[...] no caso do dispositivo de racialidade além de sua função eletiva ou subalternizadora dos seres humanos segundo a raça [...]” (CARNEIRO, 2023, p. 72), a autora introduz o conceito de biopolítica de Michel Foucault (2022) para argumentar que “[...] uma nova estratégia de poder pôde somar-se ou a ele acoplar-se [...] re-significando-o, instrumentalizando-o segundo essa nova estratégia ou nova tecnologia de poder sobre a racialidade” (CARNEIRO, 2023, p. 72). Ao trazer o conceito de dispositivo de racialidade, Sueli Carneiro (2023) propõe uma reflexão crítica sobre as formas como as relações raciais são construídas e controladas, especialmente no contexto das mulheres negras.

Nessa biopolítica, gênero e raça articulam-se produzindo efeitos específicos, ou definindo perfis específicos para o “deixar viver e deixar morrer”. No que diz respeito ao gênero feminino, evidencia-se a ênfase em tecnologias de controle sobre a reprodução, as quais se apresentam de maneira diferenciada segundo a racialidade; quanto ao gênero masculino, evidencia-se, a simples violência (CARNEIRO, 2023, p. 73).

O trabalho de Sueli Carneiro (2023) contribui significativamente para ampliar o debate sobre sexualidade, gênero e raça, desafiando as formas hegemônicas de pensar as relações raciais e promovendo uma maior visibilidade e valorização das experiências das mulheres negras. Seu

trabalho tem sido fundamental para a construção de uma perspectiva interseccional no campo dos estudos de gênero e sexualidade, que considera as múltiplas formas de opressão e discriminação que afetam as pessoas em suas vivências sexuais e afetivas.

No caso das mulheres negras, ela aponta que o dispositivo de racialidade é atravessado por questões de gênero e sexuais, de forma que as experiências e vivências dessas mulheres são moldadas por estereótipos e preconceitos específicos. Ao analisar o dispositivo da racialidade, é importante considerar como as noções de raça foram construídas ao longo do tempo, as formas como são representadas na mídia, nas instituições e nos discursos dominantes, bem como as maneiras pelas quais as pessoas vivenciam e resistem às imposições raciais.

Pensando no espaço escolar, o dispositivo de racialidade pode operar de diferentes formas, desde as mais explícitas até as mais sutis, reverberando em consequências que, amiúde, são reforçadas e legitimadas no interior das escolas. Essas consequências podem ser percebidas, por exemplo, por meio da “[...] dificuldade de ajustamento de parte dos estudantes negros àquelas normas que, em relação à sua racialidade, estão postas na escola” (CARNEIRO, 2023, p. 285). São situações em que um desempenho considerado negativo, e até mesmo o abandono escolar, que persiste em ser uma realidade em nosso país, “[...] poderia estar a refletir a condição de ‘incorrigíveis’, de parte do alunado negro, no sentido de não dispor de recursos, em particular emocionais, para conformarem-se aos processos de fixação/sujeição presentes na escola” (CARNEIRO, 2023, p. 285).

No que tange ao ensino da ciência geográfica na escola, ele também pode contribuir para a promoção de uma educação antirracista. Ao abordar criticamente as relações raciais e a história de opressão e resistência, essa ciência auxilia na desconstrução de estereótipos e preconceitos, no combate ao racismo e na valorização da diversidade étnico-racial. Ela pode proporcionar espaços de reflexão e diálogo sobre as desigualdades raciais, promovendo a conscientização e a mobilização social para a promoção das justiça racial e espacial. Portanto, a relação entre a Geografia e as relações raciais é fundamental para compreendermos como a dimensão espacial influencia e é influenciada pelas dinâmicas sociais e culturais relacionadas à raça e etnicidade.

ENSINO DE GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A LEI 10.639/2003: PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DO PROGRAMA NOVA EJA

O Programa Nova Política para a Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), implementado em 2013, em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) e o Consórcio Centro

de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), “[...] ficou conhecida popularmente por Nova EJA ou NEJA” (NICODEMOS e FLOR, 2019, p. 139). Baseado em Tiago Dionísio da Silva (2020), compreende-se que o Programa reestruturou curricular e pedagogicamente a EJA no estado do Rio de Janeiro, que passou a ter 4 tempos diários e 4 módulos semestrais. Entretanto, paralelamente, o formato curricular da EJA anterior com 6 tempos de aulas diárias e 3 semestres continuou coexistindo até a conclusão dos estudantes das turmas vigentes. Por esse motivo ela ficou conhecida como “EJA Terminal”. Assim, no decorrer do ano de 2013, existiam dois modelos curriculares de EJA presencial concomitante na Rede Pública Estadual de Educação do Rio de Janeiro: EJA Terminal e o Programa Nova EJA.

Ainda para Tiago Dionísio da Silva (2020, p. 178), “O Programa objetivando sanar as tentativas frustradas de políticas públicas voltadas para a EJA, de tornar a referida modalidade de ensino pedagogicamente mais dinâmica e atraente, combatendo assim a evasão e a defasagem idade/série”. Assim, o Nova EJA implantou uma reestruturação curricular em que houve a diminuição dos tempos diários de 6 para 4, ofertando materiais didáticos específicos para os professores e estudantes, e tendo a proposta de formação continuada para os docentes com bolsa para custear as despesas como deslocamento e alimentação.

Vale ressaltar que passados alguns anos da implantação do Programa Nova EJA, percebe-se que os objetivos não foram alcançados, pois além do número de matrículas ter diminuído “[...] é visível a distância entre a concepção de EJA da SEEDUC/RJ e a concepção de EJA como direito à educação de qualidade socialmente referenciada” (VENTURA, 2016, p. 20). Além disso, uma problemática é o fato de que ainda temos uma EJA com um propósito predominante de certificação, em que prevalece uma proposta curricular baseada em rupturas disciplinares que não dialogam entre si, que é atravessada por uma “[...] organização seriada do tempo com caráter acelerativo e em padrões de avaliação classificatórios, [...] as concepções prescritivas, acríicas e vinculadas à lógica da educação bancária [...], comprometidas com a certificação” (VENTURA e RUMMERT, 2011, p. 75).

Assim, o que se tem é “[...] o ‘novo’ que reitera antiga destituição de direitos” (RUMMERT, 2007), pois a preocupação não está em promover mudanças nas estruturas da sociedade. Tudo o que confere a implementação da Lei 10.639/2003 deve ser aplicado em todas as modalidades de ensino, inclusive na EJA. Portanto, o Nova EJA não está de fora das responsabilidades apresentadas pela Lei. Procuramos, então, analisar a construção do material didático de Geografia produzido pelo Nova EJA, com um recorte para as relações raciais. Para isso, foram feitas entrevistas com cinco pessoas relacionada a esse trabalho de construção do material didático voltado para o ensino de Geografia, sendo: o vice coordenador (Entrevistado A), dois conteudistas (Entrevistados B e C), um conteudista

e coordenador da plataforma *moodle* (Entrevistado D) e uma professora concluinte da primeira turma de formação continuada direcionada para a construção desses materiais (Entrevistado E). A Tabela 1 sistematiza a função, formação e o vínculo institucional de cada um dos entrevistados pela pesquisa.

Tabela 1 – Função, formação e vínculo institucional dos entrevistados

| Pseudônimo | Função | Formação | Vínculo |
|----------------|--|--|---|
| Entrevistado A | Vice Coordenador | Graduação em Engenharia Cartográfica. Mestrado em Sensoriamento Remoto. Doutorado em Geografia | Docente de Instituição Federal de Ensino Superior |
| Entrevistado B | Conteudista | Graduação, mestrado e doutorado em Geografia | Docente de Instituição Federal de Ensino Superior |
| Entrevistado C | Conteudista | Graduação em Geografia, mestrado e doutorado em Geologia | Docente de Instituição Federal de Ensino Superior |
| Entrevistado D | Conteudista e coordenadora da plataforma <i>moodle</i> | Graduação e mestrado em Geografia | Professora da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias |
| Entrevistado E | Professora e concluinte da primeira turma de formação continuada | Graduação em Geografia | Professora da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro |

Fonte: Acervo pessoal

As entrevistas foram realizadas individualmente e de forma presencial, no decorrer do ano de 2016, ou seja, após três anos da implantação do Programa Nova EJA. Primeiramente foram identificados os nomes e cargos dos sujeitos presentes no material didático, em seguida buscou-se através do currículo lattes o endereço eletrônico pessoal ou do trabalho para que conseguíssemos entrar em contato; posteriormente foi enviado uma mensagem explicando os motivos, os objetivos da entrevista e a forma que elas aconteceriam e, por último, foi combinado o dia, horário e local. As perguntas foram feitas objetivamente, buscando identificar o sujeito, sua função e contribuição na construção do material didático e, em um segundo momento, buscou-se realizar perguntas que ajudasse a compreender os conteúdos presentes no referido material, a partir do recorte racial.

É importante informar que os conteudistas ficaram responsáveis pela produção dos conteúdos a serem disponibilizados no material didático para os professores responsáveis por trabalhar com eles nas escolas com o Nova EJA. Cada material foi confeccionado em dupla formada por um professor da Educação Básica e um do Ensino Superior. É importante mencionar que nem todos os envolvidos com esse trabalho para o Programa retornaram os e-mails de convite para participação na pesquisa, por isso trabalhamos com os cinco convidados que aceitaram participar da pesquisa. Também é válido ressaltar que de todos os envolvidos nesse trabalho com os materiais didáticos, nenhum apresenta formação com especialidade em EJA.

O Entrevistado C, ao ser perguntado sobre a aplicação da Lei 10.639/2003 na construção do material didático do Nova EJA revelou em sua entrevista, que ela não foi trabalhada em nenhum momento. Para ele, o conteúdo geográfico não é trabalhado para atender as demandas da parcela da população mais oprimida. Entretanto, destaca a importância de ser discutido, no sentido de reformular a estrutura da sociedade:

Em momento algum teve essa discussão. Assim, eu por experiência vivenciei isso, nas vezes que eu lecionei a noite para jovens e adultos, mas essa discussão no curso não foi levantada. O conteúdo não é trabalhado dessa forma não, não é preparado para atender isso, as verdades, não é? O conteúdo é preparado para atender a todos sem se preocupar com os desfavorecidos, no caso. Realmente seria algo pra ser levantado até por uma questão de transformação da sociedade, mas não é isso que vem acontecendo.

Como é possível perceber por meio da fala do Entrevistado C, ele reconhece a importância da aplicação da Lei 10.639/2003 na construção do material didático, apontando a relevância disso para a construção de uma educação democrática e de um ensino-aprendizagem crítico e reflexivo. Contudo, em sua própria experiência como profissional, demonstra como ainda há um abismo entre a idealização da aplicação da Lei e a realidade educacional que vivemos no Brasil. Essas fraturas acabam por tornar ainda distante um alcance amplo do direito à educação em um país tão desigual como o Brasil.

Nessa direção, ao ser questionada sobre os desafios da aplicação da Lei 10.639/2003 na realidade das escolas brasileiras, o Entrevistado B, relata suas impressões por meio da experiência profissional no campo educacional:

Vou entrar numa área com a qual eu não tenho uma profundidade enquanto tema de pesquisa, é importante eu dizer isso pra você. Então vou falar no campo da impressão, apesar de todos os riscos que eu possa cometer, esse é um risco que estou tomando, com jovens e adultos, eu tomando essa distância e não entrando em sala de aula, não estou na sala de aula com eles, mas fazer uma distância que é necessária, lançando um olhar, quem são esses sujeitos? Há muito em comum entre eles no estado do Rio de Janeiro. No estado do Rio de Janeiro, acredito que não seja o único, uma população afro-brasileira em sua

maioria. Na escola pública sua renda é mais, pelo menos em Petrópolis onde eu passei, pelo menos na turma de aceleração da PETEC que não consiste bem numa Educação de Jovens e Adultos, mas eram jovens que vinham oriundos das classes menos favorecidas sim, eles tinham cor, essa cor pra utilizar a denominação do IBGE, preto e parda. Isso eu falo... Sou a favor da autodeclaração, apesar de todos os problemas que isso vai acarretar. Ai é outra discussão, diálogo. Eu sou a favor da autodeclaração. Isso está garantido por lei. O que nós temos é um trabalho que quando a gente vai conhecer esse sujeito, as minhas turmas, mesmo que em Petrópolis, mas era uma escola de periferia, o nome do distrito é Cascatinha, era uma, pardos ou pretos em sua maioria. Existia uma relação, essa população eu acredito, não tenho certeza, perfaz a composição da maioria dessa modalidade de ensino, por extensão da escola, por extensão já que é por consequência de escola pública, não é?

Com a fala do Entrevistado B, apesar de apresentar atravessamentos do senso comum, podemos perceber que não é incomum uma forte relação entre a aplicação da Lei 10.639/2003 com as disparidades socioeconômicas que fortemente violentam um número massivo de pessoas cotidianamente em território nacional. Se tratando das particularidades da EJA enquanto modalidade de ensino da Educação Básica, sabemos que os estudantes que procuram a EJA para concluir seus estudos precisam de processos de ensino-aprendizagens singulares, implicados e comprometidos com a realidade em que esses estudantes vivem. Muitos precisam sustentar suas famílias, precisam trabalhar e ainda ter tempo para se dedicar aos estudos. Além disso, problemas como deslocamento e baixas condições de poder aquisitivo atravessam as salas de aula da EJA, não podendo serem ignoradas. A maior parte dos estudantes da EJA são pretos e pardos, o que reflete muito bem a problemática que envolve as relações raciais e as estruturas de poder que estão enraizadas na formação do nosso país, funcionando como o dispositivo proposto por Sueli Carneiro (2023).

Se na EJA há esse quantitativo maior de pessoas pretas e pardas, há de se considerar que a aplicação da Lei 10.639/2003 seja uma possibilidade de construção de processos de ensino-aprendizagem que atenda aos objetivos da Lei de modo a trazer para a prática das salas de aula criticidade e reflexões que oportunizem que esses estudantes se insiram nessas problemáticas relacionada as relações raciais no Brasil, podendo assim ter pleno direito de exercerem suas cidadanias na busca de um Brasil efetivamente democrático. Contudo, quando foi perguntado ao Entrevistador A sobre a abordagem de conteúdos referentes à Lei 10.639/2003 na construção do material didático de Geografia do Programa Nova EJA, ele respondeu que:

Não. Que eu lembre, de material que a gente produziu, não teve essa abordagem preocupada com a questão racial, não. Acho que talvez o pessoal da história pudesse dentro do conteúdo da história, porque é o que te falei, é um recorte tão pequeno, que eles não estudam só geografia, eles estudam história, geografia, matemática, então assim, não há repetição. Como é um recorte muito pequeno do que eles vão estudar, pode ser, não vou te garantir que seja isso, que como eles podem ter abordado essa questão no conteúdo da história, pra gente não veio isso na geografia. Resolveu ali. Mesma coisa na matemática,

por exemplo, quando eu questionei por que não tinha a coisa de coordenada geográfica, teve um aspecto, uma das razões que eles me deram era que por que na matemática eles aprendiam. Mas a matemática eles não correlacionavam com o mapa. Então tinha que ter também. Uma vez que aquilo apareceu em algum momento, em algum lugar, simplesmente por falta de tempo como o recorte é pequeno, talvez na história eles possam ter abordado, mas que eu lembre do material que eles passaram pra gente, especificamente não tinha essa abordagem racial. Eu particularmente não, porque eu acho que estudar, a gente tem que estudar tudo independente se a gente é branco, amarelo, índio, negro. Acho que a gente tem que estudar tudo, todo mundo tem que ter conhecimento geral. Obviamente que cada etnia tem uma história particular e aí, por exemplo, se você vai trabalhar num lugar que tem quilombos, então vamos lá estudar os quilombos, vamos entender um pouco disso, tanto geograficamente... Existem mapas que mostram posicionamento dos índios no Brasil. A gente até mostrou, na verdade a gente mostrou a questão do indígena, porque tinha uma atividade, quando a gente deu uma parte de Sistema de Informações Geográficas (SIG), acho que fui até eu que coloquei lá para eles fazerem, tinha uma questão de entender como era a distribuição dos indígenas na atualidade, mas com o banco de dados do IBGE. E eles têm outros bancos de dados que tem quilombolas, indígenas e tal. Assim, se você vai tocar no assunto pertinente a isso, lógico que você vai estudar aquela coisa, mas provocativamente, “vamos falar sobre isso”, acho que não houve, mas se passasse o assunto, aí você poderia aprofundar. Assim, a nossa ideia, como era para trabalhar com o estado do Rio de Janeiro, era tentar trabalhar espacialmente em termos de exemplos vários municípios diferentes para tentar um pouquinho da realidade ou regional pelo menos do contexto das pessoas, norte do Rio, sul, região metropolitana do Rio de Janeiro. Então a gente tentava sempre abordar exemplos que você não deixasse ninguém de fora, mas no sentido espacial. Lógico que ali dentro cada um tem uma história e tal e a gente não procurou aprofundar nesse aspecto.

Fica notório, com esse depoimento, que o abismo entre a idealização da aplicação da Lei 10.639/2003 e a realidade sobre sua aplicação nas escolas brasileiras é imenso. Esse abismo vem acompanhado de outros problemas, como a redução dos conteúdos a serem trabalhados por cada disciplina e a forma disciplinar com que esses conteúdos são divididos sem nenhum diálogo entre si. Na fala do Entrevistado A ficou visível a dificuldade de cumprir o objetivo da Lei de que os conteúdos referentes a ela precisam ser trabalhados de forma transversal entre as disciplinas da Educação Básica. Por haver um recorte muito grande no que vai ser ensinado para os estudantes da EJA, a Geografia foi excluída de poder trabalhar com tais conteúdos que, talvez, foram delegados à História. Mais uma vez, acompanhamos na história educacional de nosso país, as fraturas entre idealização e realidade que torna cada vez mais longe o alcance a um amplo direito à educação para nossos estudantes.

Ao ser perguntado, também sobre a incorporação de conteúdos referentes à Lei 10.639/2003 no material didático de Geografia elaborado pelo Programa Nova EJA, o Entrevistador D afirma que:

Eu não posso dizer com certeza, mas que eu me lembre não. Em história ela foi contemplada, mas em geografia, eu acho que não. No trabalho, a gente não teve esse cuidado. Eu acho que houve um cuidado de não apresentar textos nem noções racistas, mas é muito além disso. A nossa história, a nossa formação é eurocêntrica, ela não valoriza a história da África. Uma outra... textos pós-coloniais e outras narrativas além da europeia, branca, heterossexual, etc., a gente continua com as mesmas narrativas do passado se repetindo no presente, escrevendo o futuro e a gente infelizmente não teve essa preocupação. A gente

não teve isso. A gente está focado em produzir materiais que não tenham erros geográficos, construir um calendário e a gente não teve isso.

Essa fala complexifica ainda mais o problema. Isso porque ela demonstra que há um hiato que não ficou claro sobre a construção desse material e a relação das pessoas que o produziram com ele. Como dito anteriormente, nenhuma das pessoas envolvidas com a produção desse material eram especialistas em EJA, todavia, as falas dos entrevistados demonstram diferentes níveis de preocupações com as questões referentes as relações raciais em nosso país. Mesmo com o grande recorte dos conteúdos a serem estudados por cada disciplina, se as pessoas que construíram esses materiais sabem da importância da incorporação de conteúdos que atendam aos objetivos da Lei 10.639/2003, por que isso deixou de ser uma preocupação no momento em que o material didático estava sendo construído? Sem a intenção de julgar essas pessoas, mas com o eco desse hiato reverberando na pesquisa, esse é um questionamento que precisa ser levado a sério quando pensamos nas dificuldades ainda presentes de aplicação da Lei.

Essa complexidade segue presente com a fala do Entrevistado D, que ao ser questionado sobre se ele achava importante que o ensino de Geografia na EJA abordasse conteúdos que atendessem aos objetivos da Lei 10.639/2003, ele afirma que:

Na verdade, a gente pode, todas as disciplinas podem trabalhar esses temas. Assim, desculpe falar a verdade, mas eu defendo isso com tanto furor, acho que qualquer disciplina pode trabalhar porque a partir do seu ponto de vista, a partir de sua ótica, suas categorias e conceitos, esse instrumental, esse arsenal de conceitos que cada disciplina do saber produz, tem, ela pode lançar o olhar sobre questões tão profundas na sociedade brasileira. Então, no caso da geografia, enquanto fui professor, agora trabalhar isso como mostrar... Falar um pouco disso pra você. Quando fui professor de escola, para a escola eu trabalhava com essa discussão também. Então, seja trabalhando com a formação da sociedade, território brasileiro, seja trabalhando com África do Sul e seu apartheid, ali eu poderia fazer um link com Brasil, quais são suas semelhanças, quais são suas diferenças, o que significa um racismo, você sabe disso, um racismo de marca, um preconceito de marca, preconceito de origem. Então, qual é a diferença quando a gente vai ver a América, aí eu posso fazer essa comparação de novo com o Brasil, enfim, estou dando um exemplo. Acho que a geografia tem muito a contribuir.

Novamente, há um hiato entre o reconhecimento das pessoas que construíram o material didático de Geografia para o Programa Nova EJA sobre os conteúdos referentes à Lei 10.639/2003 e a ausência desses mesmos conteúdos no material. De certo, há outras nuances que envolvem trabalhos como esse, como a própria relação de poder que legitima o que vai ou não estar presente nos currículos escolares. Além da própria ineficiência de políticas públicas em atender a legislação educacional.

Mesmo sem citar o conceito de dispositivo de racialidade, o Entrevistado D, ao responder sobre como os conteúdos referentes à Lei podem impactar os estudantes em sala de aula, demonstra preocupação com as estruturas de poder que se interseccionam atravessando as relações raciais, reforçando que o gênero também é, como nos ensinou Joan Scott (1995), uma categoria útil de análise:

Acho que pode contribuir muito, a gente pode contribuir muito quando discute a noção de lugar com nosso aluno do 6º ano, logo que ele está entrando na escola, mesmo com o aluno do EJA, por exemplo, a gente pode contribuir de maneira muito grande na discussão do lugar. A história da nossa cidade é muito rica e mostra essas possibilidades o tempo todo, produção do espaço geográfico, mostra essa produção, esse encontro de pessoas diferentes fenótipos e isso é muito rico para a geografia. Quem dá aula em regiões periféricas tem esse compromisso ainda mais forte de valorizar a questão afro, pra valorizar mesmo a autoestima dos nossos alunos. Acho que a gente também tem esse papel de valorizar a questão da autoestima e nada melhor do que valorizar a história desses grupos dentro da escola, dar um discurso escolarizado, acadêmico para essas pessoas também. Acho que a geografia tem muito a contribuir em tornar essas pessoas também autoras da história e produtoras de espaço. Acho que o papel da geografia é principalmente isso, dar protagonismo para esses outros personagens e se a gente conseguir fazer isso de alguma maneira, mesmo que seja uma vez por ano a gente já está iniciando o processo de melhoria da autoestima, porque eu acho que essa lei pode contribuir principalmente nesse sentido. A gente vê as nossas meninas com uma autoestima muito baixa em relação à sua aparência. Eu acho que se a gente puder contribuir nisso como mulher, eu me preocupo muito com isso, a questão da forma física, dos atributos físicos, se a gente conseguir mostrar esse outro lado, não só ter cabelo liso, pele branca, nariz fino é bonito, já é muita coisa e dentro da geografia a gente pode contribuir com isso muito mais.

Outro ponto importante de ser mencionado sobre os resultados da pesquisa está na fala do Entrevistado E. Quando questionado sobre os desafios de aplicação da Lei 10.639/2003 em relação a ausência de conteúdos referentes a ela nos currículos escolares, ele afirmou que:

Eu faço por minha conta, em alguns momentos, quando eu vejo necessidade, não é aquela coisa chata demais, que fala o tempo todo, como eu tenho colegas que fazem isso, que já chegam com a bandeira levantada, já tive problema até pessoais com a irmã de uma colega que entrou no meu Facebook pra falar isso, por eu ter feito um comentário, enfim, dentro da questão racial, mas quando aparece esse problema na mídia, falar do racismo do casal global, o aluno está vendo isso na casa dele. Eu não vou tocar nesse assunto na sala? Eles mesmos falam, eles mesmos perguntam. Levantar toda a questão racial, a história, a construção dentro do meu conteúdo, não vou invadir também muita coisa de história, deixo para ele pra não repetir muito. Vou dentro do meu conteúdo de geografia e trago para esse lado, mas dentro do material do NEJA mesmo, estou tentando lembrar aqui, puxando na memória, não lembro de nada assim diretamente. Pode ser que tenha no conteúdo de história, mas no de geografia diretamente não lembro. Desde a época da construção mesmo do nosso país, que é o Brasil hoje, com os outros países, EUA, quando você começa a visar países, lugares, ele vai falar da questão racial. Eu olho o conteúdo que vem no programa... Tem uns 2 ou 3 anos que passa batido. "20 de novembro é feriado, por quê?", falo "vamos pesquisar", pesquisa aí, traz alguma coisa, na próxima aula depois do feriado, pra gente entender por que é feriado, estamos estudando pra isso, não é? Aí eles pegam...

A fala do Entrevistado E nos atenta para o fato de que muitos professores estão insurgindo pelas fissuras das estruturas de poder e trabalhando em sala de aula para que a aplicação da Lei 10.639/2003 seja minimamente garantida. Um olhar meramente direcionado a culpar os docentes sobre a ausência desses conteúdos em sala de aula é apenas mais uma forma de dismantelar a educação brasileira e desvalorizar a profissão docente. Não se trata também de romantizar o fato, pois sabemos que muitos professores são preconceituosos e reforçam discriminações. No entanto, não devemos deslegitimar a luta de quem está nas escolas driblando os obstáculos presentes em nossa realidade, utilizando estratégias para que o direito à educação seja, pelo menos em partes, garantido.

A implementação da Lei 10.639/2003 foi um marco importante na educação brasileira, pois trouxe para os currículos escolares a necessidade de reflexão-crítica sobre conteúdos que antes eram pouco abordados, negligenciados ou distorcidos. O contexto da implementação da Lei 10.639/2003 também se relaciona com a aprovação da Lei 11.645, em 2008, que ampliou o escopo do ensino de história e cultura nas escolas, incluindo também o ensino de História e Cultura Indígena. Ambas as leis refletem um movimento de reconhecimento e valorização das histórias e culturas tradicionalmente marginalizadas e invisibilizadas nos currículos escolares e na própria formação do território brasileiro.

A relação entre a Lei 10.639/2003 e o ensino de Geografia se dá principalmente por meio do reconhecimento da diversidade étnico-racial e do combate ao racismo (GUIMARÃES, 2016), e essa é uma percepção que aparece em todas as falas dos entrevistados nessa pesquisa. A Lei enfatiza a necessidade de incluir a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, o que abrange não apenas a História, mas também outras disciplinas, como a Geografia. Nesse sentido, o ensino de Geografia deve contemplar a diversidade cultural e étnico-racial, abordando os saberes e práticas relacionados à população negra e sua contribuição para a formação do espaço geográfico brasileiro. Nesse contexto, a Lei 10.639/2003, como nos atenta Geny Guimarães (2016), incentiva a reflexão sobre as desigualdades espaciais e as formas de segregação urbana que afetam as populações negras, bem como a análise das dinâmicas econômicas e sociais que influenciam a distribuição de recursos e oportunidades de diferentes grupos étnico-raciais. Além disso, a Lei promove a valorização da cultura afro-brasileira, incluindo aspectos como a música, a religiosidade, as manifestações artísticas e as práticas agrícolas tradicionais, entre outros. O ensino de Geografia pode explorar essas temáticas, evidenciando a diversidade cultural presente no país e incentivando a valorização das culturas afro-brasileira e africana.

Assim, a relação entre a Lei 10.639/2003 e o ensino de Geografia está, também, na necessidade de uma abordagem geográfica que seja sensível às questões étnico-raciais, que reconheça a diversidade cultural e étnica do Brasil, e que contribua para a formação de cidadãos críticos, conscientes das desigualdades sociais e capazes de atuar na promoção da justiça racial. A aplicação da Lei 10.639/2003 no ensino de Geografia envolve a incorporação de conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileira dentro do contexto geográfico. Essa abordagem, como afirma Lorena Souza (2016), contribui para uma educação mais democrática e antirracista, que reconhece a diversidade étnico-racial presente no país e valoriza a importância dos povos afrodescendentes para a formação do espaço geográfico brasileiro.

Sem querer construir um projeto de ensino ou regras para que docentes devam seguir, mas pensando na importância da Geografia para o cumprimento da mencionada Lei, podemos inferir que o ensino de Geografia permite a análise das relações raciais no espaço, destacando as desigualdades sociais, econômicas e espaciais vivenciadas pela população negra. Isso inclui a análise das dinâmicas urbanas, a segregação espacial, a distribuição desigual de recursos e oportunidades, e os processos de discriminação e racismo presentes na sociedade brasileira. É possível explorar as paisagens culturais afro-brasileiras, como os territórios quilombolas, as manifestações culturais, as práticas agrícolas tradicionais e os espaços de religiosidade afro-brasileira. Isso permite a valorização da diversidade cultural e a compreensão das múltiplas formas de ocupação e transformação do espaço geográfico.

Sem a intenção de esgotar as tantas possibilidades, a aplicação da Lei 10.639/2003 no ensino de Geografia também contribui para a reflexão sobre identidade e pertencimento, especialmente no que diz respeito à construção da identidade afrodescendente e à valorização da cultura e da história dos estudantes negros. Isso pode ser feito por meio de atividades que estimulem a autoestima, o respeito à diversidade e o reconhecimento da importância da história e cultura afro-brasileira na formação da identidade nacional. Portanto, no cenário político brasileiro, é importante a concepção de que:

A paisagem política mais desafiadora encontra-se nas escolas feitas de infâncias, de juventudes, de Educação de Jovens e Adultos, bem como nas comunidades, nas favelas, nas florestas, nos campos, nos grandes centros urbanos, nos sertões mais profundos, nas múltiplas espacialidades que compõem escolas (GIORDANI, GIOTTO e SOARES, 2022, p. 324).

A Lei 10.639/2003 enquanto uma política educacional, após seus 20 anos de implementação, demonstra como os atravessamentos que se entrelaçam com as relações raciais, o racismo e a sociedade brasileira são muitos e complexos.

No caso das políticas educacionais, tais conceitos têm se materializado em termos de políticas de currículos padronizados, avaliações em larga escala, controle de desempenho docente, assunção de perspectivas gerenciais em detrimento da gestão democrática da escola. Todos esses dispositivos neoliberais de controle e de performatividade têm inundado os territórios escolares, modificando as relações dos sujeitos com os conhecimentos e com os próprios territórios (GIORDANI, GIROTTI e SOARES, 2022, p. 322).

Desse modo, acreditamos que ao apresentar os depoimentos dos entrevistados a forma como o dispositivo de racialidade opera na política educacional brasileira, com foco para a Lei 10.639/2003, funciona. As nuances e sinuosidades desse dispositivo ficam mais evidentes quando associamos tais depoimentos ao contexto histórico brasileiro envolvendo as relações raciais e o racismo, indo em direção ao que Denise Ferreira da Silva (2022) chamou de lógica de obliteração, pois, no Brasil, a saída para lidar com tais conflitos raciais se deu pela miscigenação via projeto de embranquecimento da população. As sensações de falta expressas nas falas dos entrevistados e as lacunas que nos causam questionamentos é o próprio movimento de operação do dispositivo de racialidade, obliterando, mesmo que muito sutilmente, a forma como os desafios em torno da implementação da Lei possa ser efetivamente acionada na política educacional brasileira. Contudo, também podemos perceber como a ação docente também funciona como enfrentamento desse dispositivo, ecoando outros modos de se fazer política nos espaços escolares.

DESDOBRAMENTOS FINAIS

A Geografia possui uma relação intrínseca com as relações raciais, possibilitando estudos sobre como elas se manifestam no espaço, influenciando a distribuição espacial da população, os padrões de segregação urbana, a organização territorial das comunidades e a dinâmica socioeconômica. A ciência geográfica contribui também para pesquisas sobre as desigualdades espaciais resultantes das relações raciais, como a distribuição desigual de recursos, serviços e oportunidades entre diferentes grupos étnico-raciais.

Além disso, a Geografia também pode contribuir para a promoção de uma educação antirracista. No entanto, é importante destacar que a Geografia, como qualquer outra disciplina, não é imune ao racismo estrutural e às práticas discriminatórias. É necessário que os estudiosos e educadores da

Geografia estejam atentos a essas questões, se engajem em práticas antirracistas e busquem constantemente ampliar a representatividade e a diversidade de perspectivas nas pesquisas, ensino e produção do conhecimento geográfico.

Portanto, ao construir essa pesquisa buscando relacionar a EJA no estado do Rio de Janeiro com o ensino de Geografia e a implementação da Lei 10.639/2003, ficou perceptível, a partir dos depoimentos dos entrevistados, que o dispositivo de racialidade está presente na forma como essas relações se constituem. Esse dispositivo apresenta, nessas relações, características sutis que obliteram a efetiva implementação da Lei mesmo quando os envolvidos tem a consciência da importância dessa implementação. Por isso, ausências e lacunas se fazem presentes entre a implementação e a realidade que vivemos, pois a obliteração cerceia os movimentos de enfrentamento desse dispositivo.

Nesse sentido vale ressaltar que, apesar da existência da Lei 10.6039/03 que torna obrigatória o ensino de conteúdos relacionados a população africana e afro-brasileira, chama atenção o fato do material didático construído por uma Rede Pública possui inconsistência com relação a discussão dessa temática. Mesmo após uma década da implantação da mencionada Lei. Esse fato acende um sinal para essa situação: afinal, quem regulamenta e organiza o que será produzido? Se a Lei é federal, como os materiais podem não contemplar o tema?

Apesar de termos trabalhado com um caso específico, que foi a construção do material didático de Geografia para o Nova EJA, compreendendo que o dispositivo de racialidade não deve ser entendido fora do contexto histórico de formação territorial brasileiro, acreditamos que tal dispositivo não está limitado ao caso do Rio de Janeiro, uma vez que as dificuldades em torno de uma efetiva implementação da Lei 10.639/2003 se apresenta como uma realidade em todo Brasil. Portanto, a operação do dispositivo de racialidade entendido como um mecanismo que produz e é produzido pelos desafios de implementação da Lei mesmo após seus 20 anos é uma evidência de como as relações raciais são estruturalmente construídas em nossa sociedade, estando implicada diretamente no cenário político educacional brasileiro. O que ressalta a importância de nos preocuparmos com tal problemática nos processos de ensino-aprendizagem em Geografia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- FERREIRA, Danilo; RATTS, Alex. Geografia da diferença: diferenciações socioespaciais e raciais. **Revista GeoAmazônia**, v. 4, n. 7, p. 97-105, 2016.
- FERREIRA DA SILVA, Denise. **Homo Modernus - Para uma ideia global de raça**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2022.
- GIORDANI, Ana; GIROTTO, Eduardo; SOARES, Marcos. Produzir política a partir da escola: geografia da educação, docências e espacialidades escolares. **Revista da Anpege**, v. 18, n. 36, p. 316-333, 2022.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria**, v. 2, n. 20, p. 38-47, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, 2003.
- GUIMARÃES, Geny. Geo-grafias negras & Geografias negras. **Revista da ABPN**, v. 12, n. Ed. Especial – Caderno Temático Geografias Negras, p. 235-259, 2020.
- GUIMARÃES, Geny. Mercado editorial brasileiro: seus entraves para a aplicação da Lei 10.639/2003 e o permanente não reconhecimento do negro escrito. **Pensando África e suas diásporas**, v. 1, n. 1, p. 75-91, 2016.
- GUIMARÃES, Geny; ARRUZZO, Roberta; OLIVEIRA, Anita. Caminhos epistemológicos para uma Geografia anticolonial. In: RIBEIRO, Guilherme; SANTOS, Clézio; SILVA, Marcio; FLORI, Sergio. (Orgs.). **Geografias periféricas: contribuições do PPGGEO/UFRRJ**. Porto Alegre: Letra1, 2023.
- MARCELINO, Jonathan. As marcas da colonialidade: raça e racismo na produção do pensamento geográfico. **Revista da ABPN**, v. 12, n. Ed. Especial – Caderno Temático Geografias Negras, p. 435-457, 2020.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- NICODEMOS, Alessandra; FLOR, Débora Petrillo Grasso. Material didático do Programa NEJA - tensões entre possibilidades emancipatórias e currículo prescritivo no trabalho docente em História. **História & Ensino**, v. 25, p. 139-157, 2019.
- RATTS, Alex. A questão étnica e/ou racial no espaço: a diferença no território e Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 104, p. 1-22, 2020.
- RATTS, Alex. Corporeidade e diferença na Geografia Escolar e na Geografia da escola: uma abordagem interseccional de raça, etnia, gênero e sexualidade no espaço educacional. **Terra Livre**. Ano 31, v. 1, n. 46, p. 114-141. 2016.

RUMMERT, Sônia. A educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no Século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 2, p. 21-34, 2007.

SILVA, Tiago Dionisio da. Ausências e presenças da população negra no material didático de geografia para a Educação de Jovens e Adultos da SEEDUC/RJ. **Revista brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, p. 174-201, 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 2, n. 20, p. 71-99, 1995.

SOUZA, Lorena. As relações etnicorraciais na Geografia Escolar: desafios metodológicos e pedagógicos. **Revista Produção Acadêmica**, v. 2, n. 2, p. 4-19, 2016.

VENTURA, Jaqueline. A oferta de educação de jovens e adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 4, n. 8, p. 9-35, 2016.

VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sônia. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora / EDUR, 2011.