



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA  
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**RITA DE CASSIA SANTOS DE LIRA**

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

LINHA DE PESQUISA: Educação Geográfica  
ORIENTADOR: Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis  
COORIENTADORA: Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira

JOÃO PESSOA – PB  
2025

**RITA DE CASSIA SANTOS DE LIRA**

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Dissertação de Mestrado para defesa no  
Programa de Pós-graduação em Geografia da  
Universidade Federal da Paraíba,  
na Linha de Educação Geográfica.

Orientador: Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis  
Coorientadora: Prof. Dra. Ana Paula Romão de S. Ferreira

**JOÃO PESSOA**  
**2025**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

L768e Lira, Rita de Cassia Santos de.

A educação das relações étnico-raciais na formação de professores de geografia na Universidade Federal da Paraíba / Rita de Cassia Santos de Lira. - João Pessoa, 2025.

138 f.

Orientação: Lenilton Francisco de Assis.

Coorientação: Ana Paula Romão de Souza Ferreira.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN.

1. Relações étnico-raciais - Educação. 2. Formação de professores. 3. Geografia. 4. Lei 10.639/2003. I. Assis, Lenilton Francisco de. II. Ferreira, Ana Paula Romão de Souza. III. Título.

UFPB/BC

CDU 316.647.82(043)

# **“A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA”**

por

**Rita de Cassia Santos de Lira**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito total para obtenção do grau de Mestre em Geografia.**

Área de concentração: Território, trabalho e Ambiente.

Aprovado por:



Documento assinado digitalmente  
**LENILTON FRANCISCO DE ASSIS**  
Data: 26/08/2025 08:22:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis**  
Orientador



Documento assinado digitalmente  
**ANA PAULA ROMAO DE SOUZA FERREIRA**  
Data: 28/08/2025 07:40:01-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof.ª Dr.ª Ana Paula Romão de Souza Ferreira**  
Coorientadora



Documento assinado digitalmente  
**ANA CAROLINA DE OLIVEIRA MARQUES**  
Data: 27/08/2025 13:25:10-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof.ª Dr.ª Ana Carolina de Oliveira Marques**  
Examinadora interna



Documento assinado digitalmente  
**DIEGO DOS SANTOS REIS**  
Data: 28/08/2025 10:25:31-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Diego dos Santos Reis**  
Examinador externo

**Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Ferreira Rodrigues**  
Examinadora externa

**Universidade Federal da Paraíba**  
**Centro de Ciências Exatas e da Natureza**  
**Programa de Pós-graduação em Geografia**  
**Cursos de Mestrado e Doutorado em Geografia**

**Agosto/2025.**

Champanhe para o ar, que é pra abrir nossos caminhos.

(Racionais MC's)

[...] Um ensino de Geografia que não hierarquize o mundo para legitimar a hierarquização de indivíduos e grupos neste mundo é tarefa ainda longa.

(Renato Santos, 2010)

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um processo de lembrança. Lembrar que para que eu existisse, vieram outras. Portanto, começo agradecendo a Mainha, Dheuvana. Sem a força que ela me deu, nada teria acontecido. Nenhuma palavra teria sido dita ou lida, a coragem que tenho e carrego, aprendi com ela. Uma pela outra sempre.

Agradeço às minhas avós, Tereza e Dapaz, a todos os meus irmãos, que são meu motivo de continuar, em especial a Camille e Estênio que estiveram perto observando e ajudando no processo de escrita com suas contribuições sentimentais, nas longas madrugadas de leitura ou escrita. Ao meu pai, que concedeu os primeiros campos geográficos da minha vida e foi meu primeiro professor de Geografia. Assim como sou grata pela existência de Vó Mariana e de Akin, presentes que a vida me deu. As minhas amigas, que estiveram ao meu lado nos momentos felizes e difíceis ao longo do mestrado. Muitas amigas possuem um papel importantíssimo na construção deste trabalho, com inspirações em ciência, força, determinação, inteligência, delicadeza. Dentre elas, destaco Chloe, Karolayne e Lígia (e seus filhos), que enxugaram muitas vezes minhas lágrimas e deram boas risadas comigo, assim como Giovana, Lorena e Vic.

Agradeço especialmente aos meus Mestres de capoeira, Mestre Dário e Mestra Malu, por me guiarem nesse caminho que é a roda da vida, por me mostrarem a ciência com outros olhos e por, ao me tornarem aluna de capoeira, irem construindo a professora de Geografia que sou. Todo o grupo de Capoeira Angola Palmares, no Bairro do Roger, me deu apoio e força de vontade para continuar e ajudou que meu corpo e mente se mantivessem em movimento.

Sou grata à OCUPA UFPB por me formar estudante. Estudante que sabe o lugar político de estudar, de lutar e de ter coragem. Assim como agradeço às salas de aula que estive enquanto professora, que me mantiveram estudante e me ensinaram a esperar.

Assim como aos meus queridos professores orientadores e amigos, Lenilton Francisco de Assis e Ana Paula Romão. Que ao longo dessa caminhada me deram suporte, me ensinaram, foram pacientes e curiosos, detalhistas, artistas. Me deram a chance de aprender fazendo, de insistir e tentar. Assim como os professores convidados da banca avaliadora, Fátima Rodrigues, Ana Carolina Marques e Diego Reis, que estiveram presentes desde o início deste trabalho, ainda em forma de projeto e teceram contribuições essenciais para a dissertação, me guiando entre a Geografia e a educação em um itinerário bonito, dialógico e crítico.

Sou grata aos investimentos em pesquisa e educação do Governo Federal, que permitiram que me dedicasse à pesquisa, viajasse para ouvir os pares, lesse, estudasse e pesquisasse. Sem a bolsa de pesquisa, muitas cientistas brasileiras não conseguiriam desenvolver as pesquisas em nosso país. Ainda com pouca valorização e com muitas batalhas cotidianas na vida de pesquisa, mas que o apoio institucional se torna essencial, por ser a renda que garante a comida na mesa.

Agradeço a Morceguinho e Zé Pequeno, meus gatos, por estarem comigo o tempo todo, literalmente em cima do computador, dos livros e dos cadernos.

Agradeço de todo coração ao Meu Amor, Naíbson Araújo, por segurar minha mão e ser tão companheiro, sensível, paciente, observador, cuidadoso, parceiro, cúmplice, amoroso. Amo você.

Por fim, agradeço aos Orixás que me guiaram e guiam nessa encruzilhada. Axé!

## RESUMO

O objetivo principal desta dissertação é analisar a contribuição do componente obrigatório Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação de professores de Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A pesquisa parte de uma perspectiva crítica e afrocentrada, atravessada pelas experiências pessoais da autora enquanto mulher negra, professora, capoeirista e militante. A proposta se inscreve nas discussões sobre a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e nas disputas em torno do currículo como instrumento de resistência, memória e justiça social. A formação docente, nesse contexto, é compreendida como um campo em que se articulam saberes científicos, vivências territoriais e experiências coletivas, o que exige uma abordagem que ultrapasse os limites da técnica e da neutralidade. Para isso, conta com três objetivos específicos: compreender a importância da Lei nº 10.639/2003 para a formação de professores de Geografia; identificar a presença de conteúdos das relações étnico-raciais nas ementas dos componentes curriculares obrigatórios do curso; e analisar as experiências de docentes que ministraram a disciplina e as impressões discentes sobre o componente. As técnicas utilizadas incluem pesquisa bibliográfica, análise documental e grupos focais com docentes, discentes egressos e integrantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), permitindo a construção de categorias que evidenciam a trajetória institucional da ERER, seus impactos formativos e seus sentidos pedagógicos. Entre os principais referenciais teóricos estão Freire (1992, 1996), Evaristo (2020), Anjos (2011, 2014), Miranda (2020), Gomes (2011), Munanga (2005, 2015), Arroyo (2017), Zeichner (2008), Santos (2010), Ratts (2010), entre outros/as/es. Uma das inovações da pesquisa é a inserção de cartografias autorais, construídas com base nos itinerários de vida da autora. Os mapas, inspirados nas cartografias negras de Anjos (2011), rompem com a tradição euclidiana e técnica da cartografia acadêmica, principalmente através das cores e formas, mas ainda mantendo características lidas como essenciais para localização. Representam trajetórias pessoais e coletivas — da infância em Jaboatão dos Guararapes/PE à atuação acadêmica em João Pessoa/PB — e simbolizam o corpo como território de saber, resistência e transformação, que levaram à construção da dissertação. Os resultados indicam que o componente ERER é reconhecido como uma ferramenta potente para a formação de professores comprometidos com práticas pedagógicas antirracistas. Contudo, sua atuação ainda enfrenta limitações estruturais, como o isolamento temático e a falta de articulação com outros componentes curriculares. A pesquisa evidencia que a presença da ERER no currículo é um avanço, mas não suficiente: a transversalidade das relações étnico-raciais no ensino de Geografia ainda precisa ser consolidada. Conclui-se que a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 na formação docente exige um compromisso político das instituições formadoras com epistemologias negras, indígenas e periféricas. Com a afirmação de que o currículo não é neutro e que a inclusão da ERER deve ser compreendida como reparação histórica, estratégia de combate ao racismo e construção de uma Geografia mais crítica, plural e engajada.

**Palavras-chave:** Relações Étnico-raciais; Currículo; Formação de Professores; Geografia; Lei 10.639/2003.



## ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to analyze the contribution of the mandatory component “Education on Ethnic-Racial Relations” (ERER) in the training of Geography teachers at the Federal University of Paraíba (UFPB). The research adopts a critical and Afrocentric perspective, deeply informed by the author’s personal experiences as a Black woman, teacher, capoeirista, and activist. The study is situated within the debates on the implementation of Law 10.639/2003 and the struggles surrounding the curriculum as a tool for resistance, memory, and social justice. Teacher education, in this context, is understood as a field where scientific knowledge, territorial experiences, and collective memories intersect, demanding an approach that transcends technical and neutral boundaries. For this purpose, the study pursues three specific objectives: to understand the significance of Law 10.639/2003 for geography teacher education; to identify the presence of ethnic-racial relations content in the syllabi of the mandatory curricular components; and to analyze the experiences of instructors who have taught the subject alongside students’ impressions of the component. The methodology includes bibliographic research, document analysis, and focus groups with faculty members, current and former students, and members of NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas). Data were analyzed using Bardin (2011) content analysis technique, allowing for the construction of categories that highlight ERER institutional trajectory, its formative impacts, and pedagogical meanings. Key theoretical references include Freire (1992, 1996), Evaristo (2020), Anjos (2011, 2014), Miranda (2020), Gomes (2011), Munanga (2005, 2015), Arroyo (2017), Zeichner (2008), Santos (2010), Ratts (2010), among others. One of the study’s innovations is the incorporation of authorial cartographies, created based on the author’s life itineraries. These maps, inspired by Anjos (2011) Black cartographies, break from the Euclidean and technical tradition of academic cartography, especially using colors and shapes, while still maintaining features essential for spatial orientation. They represent personal and collective trajectories — from childhood in Jaboatão dos Guararapes/PE to academic activity in João Pessoa/PB — and symbolize the body as a territory of knowledge, resistance, and transformation that underpinned the construction of this dissertation. The findings indicate that the ERER component is recognized as a powerful tool for training teachers committed to antiracist pedagogical practices. However, its implementation still faces structural limitations, such as thematic isolation and lack of integration with other curricular components. The research demonstrates that while the inclusion of ERER in the curriculum is a significant advance, it is not sufficient: the transversal integration of ethnic-racial relations in geography education still needs to be consolidated. It concludes that the effective implementation of Law 10,639/2003 in teacher education requires a political commitment from educational institutions to Black, Indigenous, and peripheral epistemologies. The study affirms that the curriculum is not neutral and that the inclusion of ERER should be understood as historical reparation, a strategy to combat racism, and a means to build a more critical, plural, and engaged geography.

**Keywords:** Ethnic-racial Relations; Curriculum; Teacher Education; Geography; Law 10.639/2003.

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1-** Pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever, total e respectivas taxas de analfabetismo, por cor ou raça em João Pessoa- 2010 .....29

**Tabela 2-** Valor médio do rendimento mensal total nominal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares permanentes, por cor ou raça, na cidade de João Pessoa- 2010 .....29

**Tabela 3-** Estudantes de Licenciatura em Geografia- UFPB formados entre 2020.1 e 2023.2 .....104

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1-</b> Mapa Jaboatão e João Pessoa: Casa e Geografia .....	15
<b>Figura 2-</b> Mapa Roda da Capoeira e Roda da Vida .....	17
<b>Figura 3-</b> Mapa Entre Passagens e Vivências, Construindo Geografia .....	23

## **LISTA DE ABREVIACÕES**

ANPEGE- Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia  
BNCC- Base Nacional Comum Curricular  
CCEN- Centro de Ciências Exatas e da Natureza  
CE- Centro de Educação  
CONSEPE- Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão  
DGEOC- Departamento de Geociências  
EEQ- Educação Escolar Quilombola  
ERER- Educação das Relações Étnico-raciais  
FPJS- Formação de Professores para Justiça Social  
GEPEG- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases  
MEC- Ministério da Educação  
MNU- Movimento Negro Unificado  
NEABI- Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas  
PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PNEERQ- Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola  
PPGG- Programa de Pós-graduação em Geografia  
PROLICEN- Programa de Licenciatura  
PRP- Programa Residência Pedagógica  
SEPPIR- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
TCLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido  
TEN- Teatro Experimental do Negro  
UFPB- Universidade Federal da Paraíba  
UNILAB- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
PROFGEO- Mestrado Profissional em Ensino de Geografia  
UFCG- Universidade Federal de Campina Grande

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>4</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>7</b>
<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>8</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>9</b>
<b>LISTA DE ABREVIACÕES .....</b>	<b>10</b>
<b>1. O PERCURSO DA PESQUISA: EXPERIÊNCIAS AFROCENTRADAS EM DIFERENTES TERRITÓRIOS E GRUPOS SOCIAIS .....</b>	<b>12</b>
1.1- Problematização e objetivos da pesquisa .....	13
1.2- Caracterização da pesquisa .....	28
1.3- Caminhos e procedimentos metodológicos .....	31
<b>2. A LEI 10.639/2003 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA .....</b>	<b>36</b>
2.1- A Lei 10.639/2003 e o currículo .....	36
2.2- A formação de professores para a justiça social: contribuições da educação antirracista e da pedagogia dos corpos .....	43
2.3- Formação de Professores de Geografia Antirracistas .....	55
<b>3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA .....</b>	<b>64</b>
3.1- Implementação da ERER no curso de Licenciatura em Geografia da UFPB .....	67
3.2- Conteúdos das relações étnico-raciais na ementa dos componentes curriculares do curso Licenciatura em Geografia da UFPB .....	90
<b>4. ENSINAR E APRENDER A ERER: EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES E DISCENTES DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFPB .....</b>	<b>97</b>
4.1- O ensino da ERER: desafios e perspectivas dos docentes .....	97
4.2- Aprender para ensinar a ERER: desafios e perspectivas dos discentes .....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>136</b>

FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE  
GEOGRAFIA NA UFPB E  
EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS: INTRODUÇÃO



**Músicas para ouvir lendo este capítulo<sup>1</sup>:**

**Negro Drama-** Racioanis Mc's

**Imortais e fatais 2-** Baco Exu do Blus part. Vinícius de Moraes

**Poco-** Tasha e Tracie

**O Desespero de Odete-** Yago Oproprio, BEATDOMK e Murica

**Procurando encontrar capoeira-** Mestre Lincoln (Faixa VII)

## **1. O PERCURSO DA PESQUISA: EXPERIÊNCIAS AFROCENTRADAS EM DIFERENTES TERRITÓRIOS E GRUPOS SOCIAIS**

Em todo território brasileiro, é obrigatória a implementação do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a educação básica, ancorada na Lei 10.639, sancionada pelo Governo Federal e assinada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em março de 2003. Alterando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, foram aprovadas, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP 3/2004), como um desdobramento da Lei 10.239/2003. Neste documento, o Estado demonstra a urgência e obrigatoriedade de criação de programas de ações afirmativas em vários âmbitos, através de “medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais” (Brasil, 2004, p. 13). Olhar para as instituições públicas de formação de professores e analisar seus currículos, faz-se essencial para esta pesquisa e afirmação desta Lei.

Mas a constituição da pesquisa não se justifica apenas pela promulgação desta importante Lei. Antes dela, devido a ela e após ela ser aprovada, houve e há diversas experiências da pesquisadora, situadas em diferentes territórios e grupos sociais, que contribuíram para a investigação aqui proposta. Tais experiências iniciadas na família, seguiram na escola e chegaram, na vida adulta, à universidade, ao curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde, de outros grupos acadêmicos e movimentos sociais também participei, como comentarei adiante.

A implantação de um projeto pedagógico de curso de licenciatura esboça, de forma implícita ou explícita, um ideal de professor/a/e<sup>2</sup> que se pretende formar. Desse modo,

---

<sup>1</sup> Cada capítulo terá uma seleção de músicas especiais, sugeridas para serem ouvidas, antes, durante ou depois da leitura. Todas as músicas estão juntas na playlist pessoal, disponível em: [https://music.youtube.com/playlist?list=PLIjqyOw\\_0-YrleCLMX5ldqmOPpvraoizB&si=qmEtzJ8-a0Ccsbwk](https://music.youtube.com/playlist?list=PLIjqyOw_0-YrleCLMX5ldqmOPpvraoizB&si=qmEtzJ8-a0Ccsbwk)

<sup>2</sup> Ao considerar necessária a inclusão de todos os corpos na ciência, na educação e em todos os espaços, a flexibilização de gênero na escrita desse texto se faz presente sempre que necessária, respeitando a identidade de

compreendemos que para a construção de uma Geografia antirracista é fundamental a formação de um professor/a/e de Geografia ativo nos espaços escolares, inserido em discussões sociais, econômicas, ambientais e políticas de um modo geral, desenvolvendo uma ciência que, a partir das discussões sobre relações étnico-raciais, construa uma Geografia antirracista nas escolas e universidades em nosso país. Para isso, devemos pensar o currículo destas instituições. Entendemos que “Toda política curricular é, sim, uma política de constituição de conhecimento escolar” (Azevedo; Sarmiento, 2016, p. 2) e para que cumpramos com este ideal de professor/a/e, pesquisamos como uma formação de professores antirracistas é importante para construção desta realidade.

Desse modo, considerando a relevância do tema para o conhecimento das alterações curriculares provenientes da Educação das Relações Étnico- Raciais (ERER), nos dedicamos a pesquisar os impactos dessas mudanças curriculares na universidade e na escola, e em que medida elas também se constituem como políticas reparatórias de direitos do grupo étnico negro.

Por meio da inquietação pessoal sobre qual professora de Geografia me torno cotidianamente, e quais acessos a conteúdos e experiências afrocentradas (Meijer, Silva e Almeida, 2021) sobre relações étnico-raciais obtive ao longo da formação inicial no Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB, questionei-me sobre como o componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) contribuiu para esta formação. Assim, como interroguei-me sobre a ausência destas discussões em outros componentes curriculares no curso, e isto marcou tão intensamente a minha formação inicial, que propus pesquisá-la como dissertação. Refletindo nesses *insights* da pesquisa, minha compreensão de experiências afrocentradas deriva e dialoga com o conceito de didática afrocentrada, cunhado por pesquisadores da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Para eles:

A didática afrocentrada zela pelo princípio da pluralidade, não delegando a si mesma a única forma de mobilizar práticas pedagógicas e ideias sobre o ensino. Reconhece e dialoga com a diversidade de pensamento e de epistemes. No contexto da formação de professores, a didática afrocêntrica considera os temas tradicionalmente utilizados em seus estudos, porém, imprime relevante cuidado com a linguagem, evitando termos racistas e eurocentrados. Destaca em seus principais debates o zelo pelo combate ao racismo antinegro. Promove reflexões sobre a construção de uma identidade profissional pautada no reconhecer-se docente afrodescendente e depositário de um legado cultural, histórico e civilizatório de matriz africana, dentre outras atualizações com vistas a expandir os saberes docentes em construção a partir do diálogo entre ensino, descolonização, racismo na educação e implementação da Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 (Meijer, Silva; Almeida, 2021, p. 101).

---

gênero de todes. Portanto, considerando a palavra no plural “professores” neutra, fizemos aqui e doravante a flexibilização de gênero para a escrita no singular: “professor/a/e”.



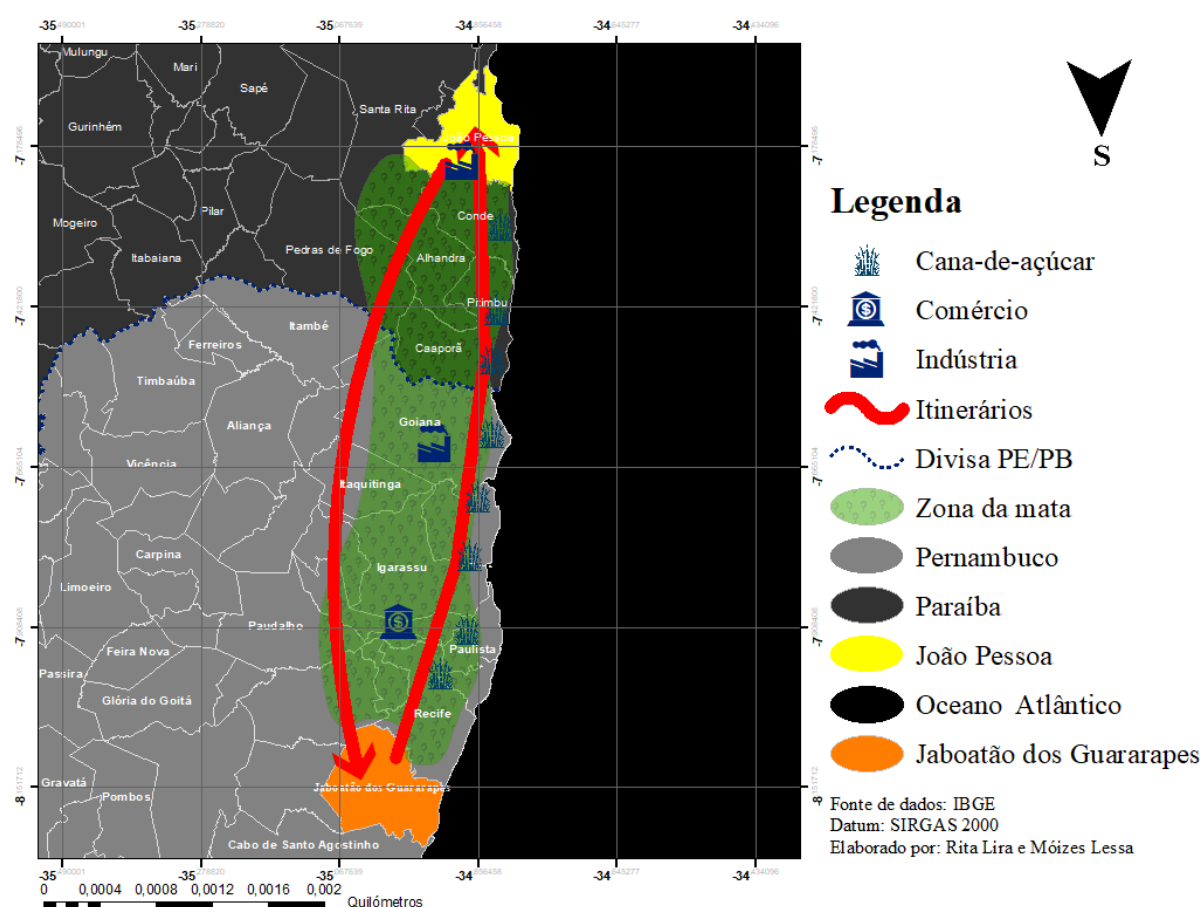
Dessa forma, as experiências afrocentradas não ocorreram especificamente e unicamente na EREER que, é um componente curricular obrigatório na Geografia (diferente de outras licenciaturas da UFPB), mas também nos grupos de estudo e pesquisa, movimento estudantil, além das experiências na família e na capoeira, de onde surgiram significativas motivações para o presente tema de pesquisa.

Considerando tais experiências, convém registrar que sou professora de Geografia formada na Universidade Federal da Paraíba em 2022, mulher negra, capoeirista, de origem pobre e periférica, de Curcurana (Comunidade do bairro Barra de Jangada), em Jaboatão dos Guararapes, da região metropolitana de Recife, a capital do estado de Pernambuco. Filha de empregada doméstica e caminhoneiro, que vivencia desigualdades sociais tão fortes no Brasil, senti o anseio de pesquisar este campo dentro da ciência geográfica, entendendo sua relevância para todos os professores de Geografia. Para construção da percepção dos territórios por onde passei, foram construídas três cartografias que representam os itinerários de vida até chegar no curso de Geografia, que fez e faz parte desta caminhada. Nesse itinerário pessoal e formativo, constatei, a partir de Santos (2000, p. 96-97) que:

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. **O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence.** O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. **Quando se fala em território deve-se pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. Um faz o outro [...]** (grifo nosso).

Nesse sentido, o primeiro mapa a ser exibido é o de Jaboatão dos Guararapes, do território onde cresci, até João Pessoa, o território onde vivo e construo meu entendimento sistematizado de Geografia e de comunidade. Foi neste itinerário que construí minha identidade de mulher, professora e militante negra, a partir de experiências afrocentradas que se referenciam no território (usado) e no meu próprio corpo (como território íntimo), ou seja, no “corpo-território” (Haesbaert, 2020; Miranda, 2020).

**Figura 1 - Mapa Jaboatão e João Pessoa: Casa e Geografia**



Fonte: Elaborado por Rita Lira e Moizés Lessa (2025)

Este mapa, assim como os que virão, possui duas inspirações: as experiências pessoais -territoriais do itinerário Jaboatão-João Pessoa até o curso de Geografia. As referências teóricas e políticas dessa cartografia afrocentrada que subverte cores, símbolos e propósitos da cartografia convencional, de base euclidiana, ancora-se nos trabalhos do Prof. Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, que constrói cartografias negras para espacializar dados referentes à temática étnico-racial. Ao demonstrar o valor da cartografia nas discussões entre o Brasil e a África, ele afirma:

Os mapas, por sua vez, são as representações gráficas do mundo real, se firmam como ferramentas eficazes de interpretação e leitura do território, possibilitando revelar a territorialidade das construções sociais e feições naturais do espaço e, justamente por isso, mostram os fatos geográficos e os seus conflitos. Estes possibilitam revelar graficamente o que acontece na dinâmica do espaço e tornam-se cada vez mais imprescindíveis, por constituírem, uma ponte entre os níveis de observação da realidade e a simplificação, a redução, a explicação e de pistas para a tomada de decisões e soluções dos problemas. Não podemos perder de vista que um mapa não é o território, mas que nos produtos da cartografia estão as melhores possibilidades de representação e leitura da história do território (Anjos, 2011, p. 262).

Em vista disso, o mapa 1 representa o caminho mais feito por mim nos últimos sete anos, passando por morros e favelas em áreas de risco que contrastam com muralhas de edifícios enfileirados que encobrem o horizonte e a beira mar. Tais desigualdades se perpetuam nas paisagens fronteiriças da zona da mata de Pernambuco e Paraíba, onde predomina a cana-de-açúcar, e não mais a mata atlântica que ainda são marcadas por canaviais, rios, pontes e a presença de multinacionais, evidenciando o passado e o presente, a transformação do meio rural e o predomínio da vida urbana. Esta rota interestadual me remete a encontros e despedidas, lágrimas de saudade e emoção por voltar para casa, de cansaço ou pressa. Assim, neste mapa, não represento apenas a ligação rodoviária entre as duas cidades, mas também as identidades territoriais, os sentimentos de andança e de passagem do tempo ao longo do curso de Geografia, em forma de giro, sempre de casa para a ciência, indo e voltando.

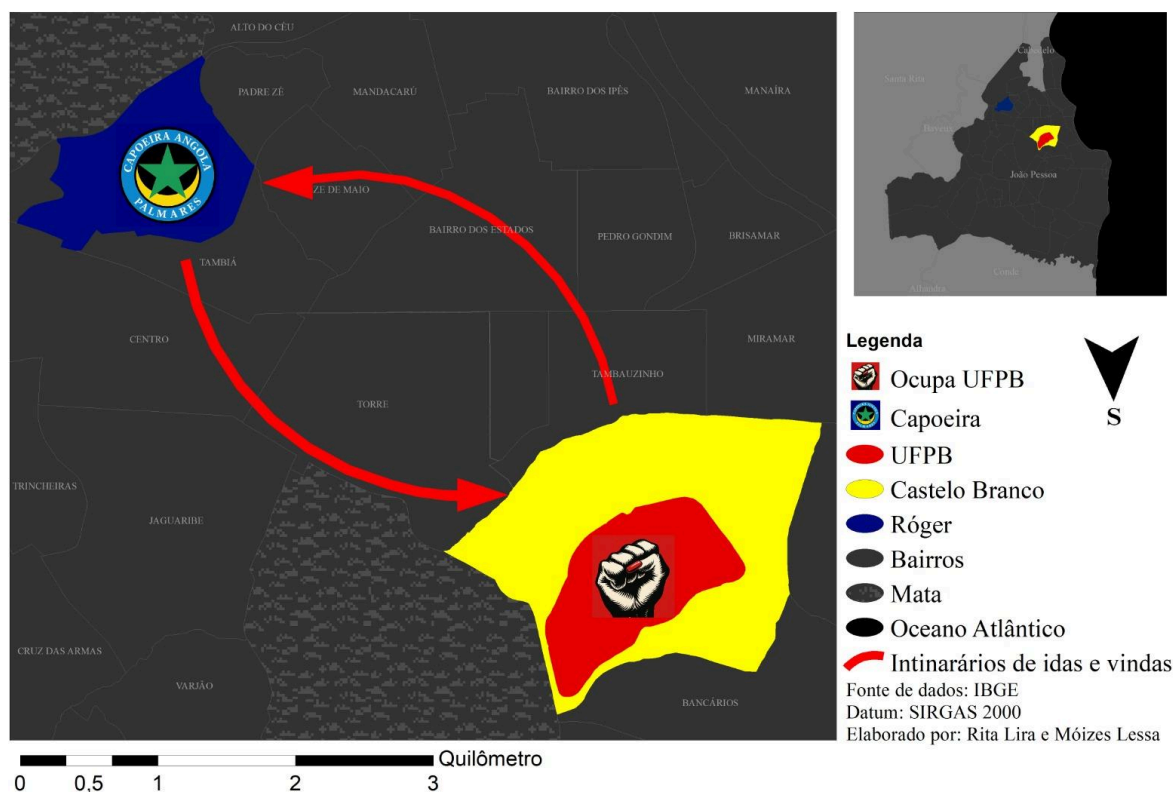
A estadia na Paraíba logo se transformou em lar por causa das pessoas que participavam do meu cotidiano, em diversos territórios e coletivos, tais como: na graduação e nos grupos de estudo, pesquisa e cultura, como o Grupo de Capoeira Angola Palmares<sup>3</sup>, Práticas Educativas Griô, OCUPA UFPB, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (GEPEG) e o Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade (GPCES) que reúnem professores, colegas e amigos da Geografia, Pedagogia, Ciências Sociais e outros cursos.

O mapa abaixo representa esses novos territórios e comunidades que “giram” as rodas da minha nova vida e da pesquisa em João Pessoa:

---

<sup>3</sup> Grupo de Capoeira coordenado pelo Mestre Dário e Mestra Malu, no bairro do Roger, em João Pessoa-PB, do qual sou aluna e que possui grande importância para a formação da professora que sou.

**Figura 2- Mapa Roda da Capoeira e Roda da Vida**



Fonte: Elaborado por Rita Lira e Moizés Lessa (2025)

O primeiro ponto, destacado em azul, é o bairro do Roger, na região central da cidade. Neste bairro, está localizado, há 27 anos, o Grupo de Capoeira Angola Palmares, liderado pelo Mestre Dário e Mestra Malu. Foi no grupo de capoeira que as questões étnico-raciais afloraram na minha formação como professora de Geografia e pesquisadora. Os Mestres promovem discussões sobre capoeira, negritude, território, pertencimento e cultura. Eles gingam com os/as alunos/as em direção à crítica, ao questionamento e ao sentimento de comunidade. Ministram aulas de História e Sociologia enquanto ensinam capoeira às crianças e aos adultos que se reúnem juntos e em roda para aprender e ouvir os mais velhos. O título do mapa, referência ao Mestre Nô, presidente do grupo, elucida sua frase “Capoeira na roda, capoeira na vida”, sempre repetida pelos Mestres Dário e Malu, enfatizando a importância de praticar capoeira na roda do grupo, sem abandonar seus ensinamentos, comportamentos, movimentos e fundamentos na vida.

O segundo território, destacado em amarelo, é o bairro Castelo Branco, porém, ressignificado. Ao longo da graduação, a organização e participação no Movimento Estudantil Autônomo OCUPA UFPB, composto por estudantes de diversos cursos, centros e campi, marcou a vivência no bairro, onde se encontra o Campus Sede da UFPB, marcado com o símbolo do movimento no mapa. A OCUPA UFPB surgiu com a ocupação da reitoria

em 2020, contra a posse do Reitor não eleito, colocado no cargo pelo então Presidente da República, Jair Bolsonaro. A posse arbitrária aconteceu, contudo, a ocupação continuou. Durou cerca de 40 dias e homenageou um estudante da instituição, cuja morte estava sendo investigada, surgindo a Ocupa Alph.

A ocupação contou com diversas ações educativas, científicas e culturais, mudando completamente a experiência no bairro e na universidade, já que os moradores do Castelo Branco se solidarizaram, assim como a Feira Ecológica na UFPB, doando alimentos e suprimentos ao longo dos cerca de 40 dias, que ocorreram durante a pandemia de COVID-19. Na OCUPA UFPB, aprendi como a universidade funciona por dentro, os racismos institucionais, a LGBTQIA+fobia, os trâmites legais, conselhos superiores, espaços de centros acadêmicos, até chegar ao momento em que a OCUPA UFPB assumiu o Diretório Central dos Estudantes (DCE) da instituição, e assumi como Coordenadora Geral, porém, em uma gestão horizontal e diversa. Essa experiência modificou tanto a construção do meu pensamento geográfico e da vivência neste local da cidade, que foi escolhida para representar o território que a UFPB ocupa neste trabalho.

Ademais, a reflexão sobre os componentes curriculares cursados ao longo do Mestrado no PPGG foi associada ao trabalho de maneiras diversas, seja na cartografia, nas práticas de sala de aula no ensino superior e nos diálogos sobre a educação básica, no estágio de docência, na literatura ou nas trocas acadêmicas durante os componentes curriculares da Geografia e de outros programas de pós-graduação, tais como os direitos humanos (PPGDH), Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e a educação (PPGE). A participação nestes componentes aparece neste trabalho principalmente por meio das referências teóricas que me induziram a questionar minha história e identidade com os territórios por onde passei, o meu próprio corpo como território na Geografia, e a participação do meu eu na construção científica do tema apresentado que vai se espalhando ao longo dos capítulos.

Na escrita de um ensaio para o componente curricular Tópicos em Estudos Culturais da Educação, do PPGE, foi discutida e exercitada a relação do pessoal e acadêmico na construção científica. Por isso, esta etapa do texto é escrita na primeira pessoa, “transgredindo” regras e normas que historicamente invisibilizam importantes trajetórias e motivações de pesquisa. Transgredir com a escrita em primeira pessoa, com o “eu” ou com a “minha visão e história” é uma forma também de irromper o silenciamento e a exclusão que uma linguagem formal ou impessoal, muitas vezes, impõe a um pesquisador engajado ou identificado com as questões que estuda ou que partem da sua realidade. É um modo de conhecer/escrever que também se expressa por meio do corpo, pelo que foi profundamente

marcado nas vivências em múltiplos territórios de experiências afrocentradas que lhe conferem um lugar de fala, uma posição pessoal que combina conhecimento analítico com conhecimento experimental, derivado da raça, classe, gênero e território. Isto constitui, segundo hooks (2017), um modo de conhecimento mais rico, pois é radicado na experiência.

Uma questão colocada por Minayo (1994), e que ganha destaque na produção dessa dissertação, é a linguagem científica nas ciências sociais. Por falar de cultura negra, de pessoas negras e escrito por uma pessoa negra, é essencial refletir sobre a linguagem, justamente por estarmos inseridos em uma instituição que historicamente reproduz o racismo intelectual e o mito da democracia racial, que promulga a produção científica essencialmente branca, de pensadores brancos europeus e métodos também produzidos por culturas científicas de colonizadores.

A linguagem, então, vira uma questão essencial, pois, quando foge dos padrões exigidos pela academia, torna-se “errada”, “fora das normas cultas” ou “coloquial”. “Essa linguagem é utilizada de forma coerente, controlada e instituída por uma comunidade que a controla e administra sua reprodução” (Minayo, 1994, p. 10). E esta administração não é errada, ou pelo menos não é esta a intenção ao falar sobre isso aqui. Errado é desconsiderar outros tipos de comunicação cabíveis nas instituições científicas. Por isso, a produção da ciência se torna cada vez mais fechada e alcançada por pessoas que têm contato com a linguagem “formal” desde sempre, ou seja, com a elite que sempre teve acesso à educação.

Desse modo, a narrativa que segue é única para mim. Até então, não tinha escrito um texto acadêmico assim, em primeira pessoa. Ao longo das aulas no PPGE, uma palavra chamou muito a minha atenção quando discutimos o texto de Machado de Assis, intitulado “Pai contra mãe”, de 1906, com edição publicada em 1992. A palavra “vingar” apareceu neste dia como um tapa no rosto. A discussão de seus vários significados tomou a sala por alguns minutos e a mim por horas a fio. No meu diário, a palavra foi escrita diversas vezes. Analisamos e proferimos sobre a palavra no sentido do nascimento, vingar de nascer e crescer e dar certo. Porém, a palavra com o sentido de vingança foi a que penetrou e fez as páginas do meu diário naquele dia se tornarem uma espécie de espaço para descontar a raiva.

Durante o processo de reflexão, esta foi a palavra que retornou aos meus pensamentos, mudando de significado a depender da sensação. Se raiva, vontade de luta, indignação e a sensação forte de querer brigar contra cada um que represente e pratique o que fere os meus. Ou, vingar de nascer, crescer, desenvolver-se, florir e construir algo bonito.

Vingar como nascer foi a escolhida para retratar a escrita deste tópico. Observar a minha família e, conseqüentemente, a mim mesma. Para ter a chance de vingar e ver a esperança. No verbo esperarçar. Observando o íntimo, para agir e praticar no coletivo.

Minhas avós e minha mãe existem, para que eu possa vir a existir. A possibilidade de poder olhar para o passado e investigá-lo, é rara para os meus. Nem sempre temos a oportunidade de conhecer a história, se dedicar à política, estudar, cantar, jogar capoeira, ir à praia. Minha família materna, preta e branca; paterna, indígena e branca. Pobres. Por isso, a memória saldada nesta escrita para em três gerações. Maria e Arimar, minhas bisavós que conheci; Dapaz e Tereza, minhas avós; Dheuvana, mainha; Camille, minha irmã e Rita, eu. Assim como as minhas três irmãs mais novas, Suyanne, Shanacy e Ariel. Porém, utilizarei da possibilidade para agradecer a todas as minhas antepassadas pela (r)existência.

As matriarcas da família, de grande e reconhecida longevidade, criaram mulheres fortes e corajosas, criativas, trabalhadoras em tempo integral e em silêncio, grande parte da vida. Casa, marido, filhos e filhas, cozinhas dos outros, estradas, salões de beleza, caminhões, feira, rua. Para isso, louvo as bisavós e avós e trago mainha para o centro desta perspectiva.

A intenção desta prévia é afirmar que a minha existência possui o sentido político e científico porque minhas avós e minha mãe traçaram um caminho para que elas e eu caminemos. Com sentidos e objetivos diferentes, que resultam aqui, na vida e na escrita de todas.

Mainha, que abdicou da sua oportunidade de escrita e leitura, de investigação, de curiosidade, para viver a minha existência e nossa sobrevivência. Cedeu para mim todos os livros, cadernos de desenho, caligrafias, bíblia, enciclopédias e gibis. Inteligente, bonita, bem-humorada, preta e de cabelos cacheados e crespos e negros como a noite, de voz doce, risada grande, sagaz e enérgica. Ela criou duas meninas e as transformou em mulheres livres.

Na favela, em uma casa sem portas ou grades, por grande parte dos dias sozinha, respeitou e foi respeitada por todos os primeiros dezessete anos de vida em que vivi no seu colo, em sua casa, por todas as pessoas que a rodeiam, e assim continua. Ela mesmo assentou o primeiro tijolo, no canto direito da primeira parede. Quase dentro do mangue. Me ensinou a nadar.

Política, falante, justiceira, curiosa, me ensinou a não ficar em silêncio frente às injustiças do mundo em qualquer lugar que estivéssemos, fosse nos microônibus lotados da comunidade de Curcurana para ceder assento para os idosos, seja na política podre de Pernambuco. Na escola ou na igreja, na rua ou na associação de moradores. Exigiu boas notas e nunca “voltar apanhada” para casa. Mandou ferozmente uma única vez, que eu deveria cuidar de Camille na escola. Ouvi e obedeci, até hoje, em qualquer lugar.

Construía respostas sérias para as perguntas bobas que crianças fazem e eu fazia muitas! Ríamos. Entretanto, principalmente: me ensinou a pesquisar. A origem das coisas, os motivos, a história dos objetos, dos seres vivos, como nascem os bebês, quem criou deus. Me

rendeu trabalhos de escola criativos, coloridos, enfeitados e quase sempre em destaque pelo teor científico, mas de respostas enciclopédicas, como é possível observar na lista de leituras que fiz anteriormente.

Me ensinou. Foi literalmente minha professora na igreja, produziu aulas e materiais para a catequese, sempre muito atenciosa e dedicada. Viu de perto o processo pessoal de entendimento diferente do significado da palavra “catequese” para mim, ao me afastar do cristianismo e escolher a filosofia e a ciência como caminho de dedicação. Dedicação essa que ela acompanhou, nas noites e mais noites com livros diferentes, devorados na adolescência, entre romances, Filosofia, autobiografias, Sociologia, História, Geografia, histórias em quadrinho.

Me fez aluna, professora, filha, neta, menina e mulher. A escrita deste tópico foi feita através da reflexão que permeou com a leitura do livro “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita”, de Conceição Evaristo, de 2020. No livro, a Conceição afirma que: “Talvez o primeiro sinal gráfico que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe” (Evaristo, 2020, p. 49). Para mim, o uso aplicado das palavras deve ter sido o primeiro sinal de expectativa de fala, consequentemente de pensamento livre e comunicação. Para Conceição, um sol desenhado na terra; para mim, palavras na boca sempre que necessário. Mas não me poupou a lembrança dos infinitos desenhos na areia da praia, entre eles, também alguns sóis.

Certo momento ela nos questiona “É preciso comprometer a vida com a escrita ou é o inverso? Comprometer a escrita com a vida?” (Evaristo, 2020, p. 50) e isso sempre esteve presente nos diversos diários que possuo, que misturam a escrita das coisas da vida sob minha perspectiva e a escrita das minhas coisas (sentimentos e sensações) sob a perspectiva dos outros e também de mim. Na ciência que me foi apresentada, aprendemos a escrever sem pessoalizar o texto, nunca em primeira pessoa. Parecia-me distante a ideia de poder fazer Geografia e olhar para mim. De ser comprometida comigo. A identidade negra, os movimentos sociais (Movimento Ocupa UFPB e Movimento Trabalhadores sem Terra) e a capoeira mudam isso de forma direta no processo de criação. O ato de escrever “nós” ao invés do “eu” foi entendido de outra forma, não isolada e vazia, e sim como uma escrita definitivamente em comunidade, em roda. Voltando ao passado, ouvindo as avós, a mãe e a Mestra Malu. A minha irmã e as minhas amigas.

Me questiono, olho para trás para poder fazer ciência e para o hoje na sala de aula. No mesmo livro, Conceição Evaristo faz um desabafo que se tornou tão íntimo para mim, parecia que ela escrevia sobre as minhas noites. Em casa, na casa das avós ou na estrada, uma vez por ano dentro do caminhão do meu pai, ouvi e vivi histórias dignas de filmes de ação, comédia,



terror, ou todos juntos. A estrada merece seu reconhecimento de importância nessa jornada científica, sendo a fonte dos primeiros, maiores e mais marcantes campos que já fiz.

Evaristo nos confidencia:

Creio que a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências. Dos fatos contados à meia-voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir. Eu fechava os olhos fingindo dormir e acordava todos os meus sentidos. O meu corpo por inteiro recebia palavras, sons, murmúrios, vozes entrecortadas de gozo ou dor, dependendo do enredo das histórias. De olhos cerrados eu construía as faces de minhas personagens reais e falantes. Era um jogo de escrever no escuro. No corpo da noite (Evaristo, 2020, p. 52).

Cada uma delas sobressai para o papel em forma de diário e permanece comigo até hoje, seja nas viagens ou no cotidiano, construiu o acúmulo de palavras e lembranças, além da percepção do mundo através de um olhar geográfico instigado desde cedo. Dentro das descrições da Evaristo (2020), menciona que o único remédio eram as conversas entre as mulheres, que mesmo estando submersas pela dominação machista dos maridos e patrões, eram as chefes de família, ou seja, suporte de todos. Todos, inclusive eles. Dentro dessas conversas, aprendo como ser mulher, professora e cientista. Basta saber ouvir, processo de aprendizado diário.

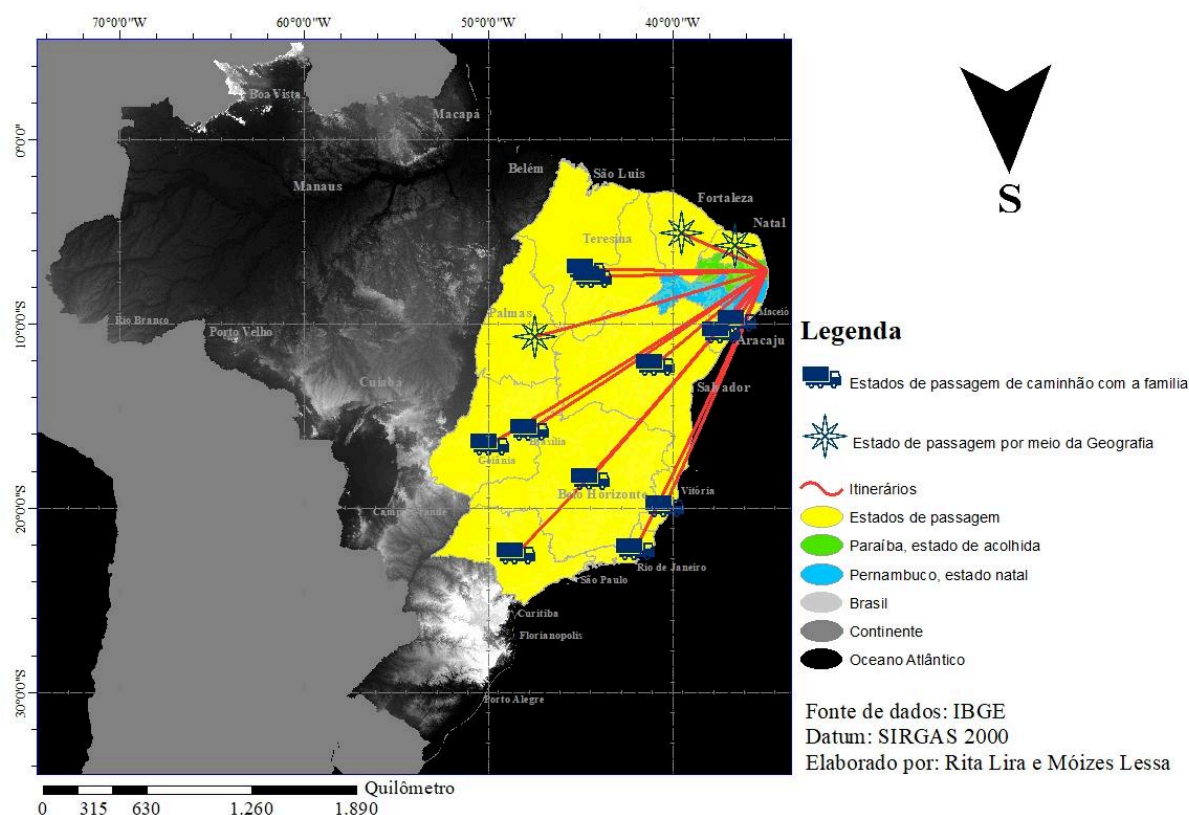
Observar os hábitos culturais foi o início. Aprender a culinária, a fé, beleza, cuidados, trabalho. A escola vem como um laço forte a isso, permitindo a socialização, o acesso à ciência, o hábito da leitura e ensinando as primeiras metodologias de análise da realidade, e, portanto o aprendizado da escrita, do registro. O ato de escrever desde criança sobre os sentimentos e sensações de viver nesse mundo, se torna sim como Evaristo (2020), aborda um ato de subordinação. Quando ela nos diz que:

Fugir para sonhar e inserir-se para modificar. Essa inserção para mim pedia a escrita. E se, inconscientemente, desde pequena, nas redações escolares eu inventava outro mundo, pois dentro dos meus limites de compreensão, eu já havia entendido a precariedade da vida que nos era oferecida, aos poucos fui ganhando uma consciência. Consciência que compromete a minha escrita como um lugar de autoafirmação de minhas particularidades, de minhas especificidades como sujeito-mulher-negra (Evaristo, 2020, p. 53).

Mesmo com a chance de ver o mundo de forma ampla, através das viagens pelas estradas do Brasil, experiências completamente diferentes das que as crianças ao meu redor na escola possuíam, e mesmo com o registro cotidiano das exatas coisas que aconteciam ao meu redor, tal qual um diário de campo, ainda assim, eu escrevia para fugir e inventar outro mundo. Num misto entre descrever o que via e imaginar o que poderia ser. Pensar como seria meu futuro, minhas profissões dos sonhos, eu e minha irmã crescidas, meus pais envelhecendo, as probabilidades de descobertas no mundo. Tudo isso contribuiu com as

especificidades da cientista que construo hoje. Por isso, o mapa a seguir demonstra os caminhos percorridos tanto de caminhão, com a família, quanto através da Geografia.

**Figura 3- Mapa Entre Passagens e Vivências, Construindo Geografia**



Fonte: Elaborado por Rita Lira e Moizés Lessa (2025)

Este mapa possui dois símbolos principais: o caminhão, representando os estados do Brasil que fui com a família; e a rosa dos ventos, os estados que visitei como aluna do curso de Geografia, seja para trabalho de campo, seja para eventos e apresentações de artigos científicos. As viagens de caminhão com meu pai foram, para mim, os primeiros campos, onde pude sentir a paisagem, analisar a mudança entre os estados e as regiões, conhecer culturas e sotaques diferentes. Ouvi meu pai contar histórias, meus avós cozinhareem no caminhão e conhecer seus amigos de estrada. Isso marcou a história da minha infância. Foi, na verdade, meu primeiro contato com a Geografia, e não poderia faltar nessa “escrevivência” (Evaristo, 2020). Na rosa dos ventos, os campos e eventos foram muitos, percorrendo principalmente o interior da Paraíba e a divisa com o Ceará ou Rio Grande do Norte. Aprendendo a teoria geográfica juntamente com a prática, com todos os sentidos do corpo.

Neste mapa, um ponto da legenda deve ser destacado. O Oceano Atlântico é representado pela cor preta. No Atlas África-Brasil, Anjos (2014b), expõe que o Oceano Atlântico é o grande cemitério da diáspora África-Brasil. Por isso, o oceano de preto

demonstra o luto do mar que carregou, entre um continente e outro, os pretos africanos em condição de escravização, transportando reis e rainhas de diversos reinos africanos para chegarem no Brasil como pessoas mutiladas, agredidas e desrespeitadas pelos brancos. O mar em luto também poderia ser representado pelo vermelho sangue, o que reforça o papel político e ideológico da cartografia afrobrasileira aqui adotada como potente ferramenta para a cidadania negada secularmente que veicula significados históricos, territoriais e ancestrais.

Pesquisar e representar as experiências históricas e territoriais da nossa caminhada contribui para essa visualização da educação como viabilidade, como esperança, pois, conforme Freire (1992, p. 48), “a esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quão indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas”.

Não posso olvidar, contudo, as experiências afrocentradas do grupo de Capoeira Angola Palmares, do bairro do Roger, conduzido pelo Mestre Dário e pela Mestra Malu, casal que ginga nas rodas e anima a vida de pretos e pardos da comunidade, mas também que pesquisa na universidade e ensina em escolas públicas princípios e práticas fundamentais como “historicidade, cooperatividade, corporeidade, respeito ao outro, solidariedade, musicalidade, ritualidade, a possibilidade de elevação da autoestima, auto superação, enfim, toda uma fonte de saberes-fazeres” (João, 2021, p. 32572). Esse grupo reforçou minha lição de casa, aprendida com mainha, de não aceitar que o território ou o “lugar de negro” ainda seja confinado a posições subordinadas e a representações estereotipadas (González; Hasenbalg, 2022).

Desta forma, o coletivo das experiências relatadas desencadeou, cada vez mais, à flor da pele, a pesquisa ao longo dos encontros. O cenário de reflexão sobre a influência das mulheres em minha volta na construção como professora de Geografia que realizo cotidianamente, permite que o exercício da pesquisa se torne humano. Através delas e das oportunidades que a vida traz, dos encontros e desencontros, das rodas de capoeira e das rodas da vida, essa construção docente vai se formando com esperança. Como ação e movimento do verbo esperar, proposto por Freire (1992).

Por fim, a construção desta dissertação é um sonho que não se sonha só. Originou-se em família, em comunidade, em aquilombamento, ou seja, com troca de saberes e experiências afrocentradas construídas em coletivo. E se transformou em um processo de investigação da importância do componente EREER na minha formação inicial e continuada, pois ele foi essencial e modificou a perspectiva obtida do curso de Licenciatura em Geografia da UFPB, constituindo-se em problema e objeto de pesquisa, como veremos a seguir.

## 1.1 Problemática e objetivos da pesquisa

A promulgação da Lei 10.639/2003 foi decorrente de muita luta do grupo étnico negro no Brasil. Desde os quilombos até os movimentos negros atuais, permanece a luta por reparação histórica, e convém lembrar de conflitos marcantes por educação, como o Teatro Experimental do Negro (TEN), organizado por Abdias Nascimento, assim como a organização do Movimento Negro Unificado (MNU), na década de 1970, entre outros tantos movimentos organizados pelo grupo étnico negro em prol da educação. Nascimento (2007, p. 66) destaca que os movimento negros:

Passaram a exigir do Estado políticas de democratização da educação, de melhoria social, de meio ambiente (...) O movimento social negro não atuou de forma diferente. Na constituinte conseguiu fazer aprovar artigos que abriram espaços para a elaboração da lei 7.716, a chamada Lei Caó, em 1989, e para medidas de ação afirmativa, que, atualmente começam a ser implantadas.

A Lei 10.639/2003 começou seu processo de aprovação desde 1999, e prossegue mudando a LDB (Lei nº 9.394, de 1996), com os artigos 26-A, 79-A e 79-B. Porém, com dois vetos em seu processo de aprovação, sendo eles o §3º do artigo 26-A, referente às disciplinas História do Brasil e Educação Artística como obrigatórias, e o artigo 79-A, que foi vetado completamente. O artigo 79-A se referia à capacitação<sup>4</sup> de professores com contribuições dos movimentos negros, instituições e grupos pesquisadores na área.

Deste modo, mesmo com a aprovação da Lei, os movimentos negros ficaram de fora da obrigatoriedade desta nas escolas, nos cursos de formação de professores. Somente com a aprovação da Lei 10.639, em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), responsável pela divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, do Conselho Nacional de Educação, em sua Resolução nº 1, de 2004.

Neste documento, as instituições de formação de professores são citadas como relevantes no processo de reparação histórica do grupo étnico negro no país. No Art. 1º, §1º, se institui que:

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (Brasil, 2004, p. 1).

Diretamente impactada por este novo arcabouço legal que institui a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no país, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) possui

---

<sup>4</sup> O uso do termo “capacitação” se dá em referência ao texto original da Lei citada, mas consideramos o termo capacitista, podendo então ser substituído por “formação”, por exemplo.

uma variedade de cursos de formação de professores, com diversas licenciaturas e programas de pós-graduação que formam docentes desde 1955. No seu Regulamento Geral da Graduação, Resolução 29/2020<sup>5</sup>, a UFPB indica que a composição curricular obrigatória de todos os Cursos de Graduação deve contemplar conteúdos de disciplinas ou atividades curriculares das relações étnico-raciais, do seguinte modo:

- I – Pela transversalidade, mediante temas relacionados aos conteúdos Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- II – Como conteúdo dos componentes constantes do currículo.
- III – Pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares (UFPB, 2020, p. 8).

No curso de Licenciatura em Geografia, a ERE<sup>6</sup> tornou-se obrigatório em 2016, com a implantação da reforma curricular (UFPB, 2016). Nesse sentido, o objetivo do trabalho é **analisar a contribuição do componente obrigatório ERE, presente na matriz curricular do curso de Licenciatura em Geografia da UFPB, para a formação de professores antirracistas**. A fim de cumprir este objetivo geral, três objetivos específicos foram traçados: Compreender a importância da Lei 10.639/2003 para a formação de professores de Geografia; Identificar a presença de conteúdos das relações étnico-raciais nos componentes curriculares obrigatórios do curso; Analisar as experiências de docentes que ministraram a ERE e as impressões dos discentes que cursaram este componente.

Compreendemos que as questões étnico-raciais estão presentes nos mais variados temas que a Geografia contempla na universidade e na escola. Todavia, com currículos e abordagens que minimizam o debate antirracista que busca superar a celebração de lugares e datas comemorativas<sup>7</sup> que apagam a história do povo negro e originário do Brasil, perpetuando violências nos espaços escolares e universitários. Por isso, defendemos que a universidade seja um espaço para práticas formativas antirracistas, e, por conseguinte, a escola seja mais combativa<sup>8</sup> a estas desigualdades que são coibidas pela Lei 10.639/2003.

---

<sup>5</sup> Aprovado em 06 de novembro de 2020, este regulamento atualiza a Resolução 16/2015 que era o documento regente das graduações.

<sup>6</sup> É importante trazer a lembrança do uso desta sigla no Grupo de Práticas Educativas Griô e Grupo de Capoeira Angola Palmares, nos quais identificamos o som da sigla ERE e sua semelhança com a palavra Erê. No Iorubá significa “brincadeira” ou “recompensa”, mas no Brasil também se utiliza para expressar “criança”. As crianças, que convivem cotidianamente na escola e vivenciam seus currículos, professores, ciências e brincadeiras.

<sup>7</sup> São exemplos 19 de Abril: Dia dos Povos Indígenas, quando é comumente “comemorado” com estereótipos racistas com a população indígena brasileira e não como dia reconhecido por estes povos como de luta e memória. 20 de novembro é o Dia da Consciência Negra, que apenas em 2024 se tornou feriado nacional. Data da morte de Zumbi dos Palmares, o maior organizador de quilombo do Brasil e herói nacional. 13 de maio é o dia da Abolição da Escravatura no Brasil, em 1888. Para os movimentos negros brasileiros, esta data não se comemora. Conhecida como “falsa Abolição”, esta data ficou marcada como o ato benevolente da heroína branca, e ignora a luta dos heróis brasileiros como Zumbi dos Palmares, Dandara, Luís Gama e tantos outros. Por fim, a lembrança da história dos povos negros e indígenas na escola não devem existir apenas nestas datas, e sim inclusos nos currículos escolares, assim como exige a Lei Brasileira.

<sup>8</sup> Ao utilizar esta palavra aqui, trago a memória o Movimento Ocupa UFPB, que participa de forma ativa na construção de ideias desta pesquisa, enquanto movimento social combativo no estado da Paraíba.

Para tanto, formulamos o seguinte problema de pesquisa: **Qual a contribuição do componente obrigatório Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de formação de Professores de Geografia na Universidade Federal da Paraíba?** Decorrente dessa questão principal, elaboramos outras complementares: Qual a história deste componente no curso de Licenciatura em Geografia? Como os Professores que ministram o componente e os discentes que a vivenciam percebem a obrigatoriedade do componente? Quais conteúdos relacionados às relações étnico-raciais transversalizam as ementas dos componentes curriculares obrigatórios do curso de Licenciatura em Geografia?

Consideramos que esta pesquisa é relevante dentro do citado curso e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB, e, partimos da hipótese que ela pode contribuir como registro da história do componente curricular na própria universidade, pois sua implantação obrigatória serve de marco para a própria instituição e para o grupo étnico negro do curso de Licenciatura em Geografia, que reverberar na prática de professores antirracistas na educação básica.

## **1.2 Caracterização da pesquisa**

Nos cursos de Licenciatura em Geografia, as discussões sobre raça, etnia e gênero, geralmente, aparecem de forma pontual nos estudos demográficos da Geografia da População ou, de forma mais abrangente, na Geografia Cultural, quando este componente integra a matriz curricular. Apesar das recentes reformas impostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (DCN 2015, 2019 e 2024), ainda se mantém, em muitos cursos de licenciatura em Geografia, uma cultura bacharelesca que prioriza a formação disciplinar em detrimento da formação pedagógica. Pesquisas como a de Assis (2023) para o estado da Paraíba confirmam esse pressuposto. De acordo com o pesquisador:

Na UFPB/João Pessoa, o curso de Geografia forma professores há quase setenta anos reproduzindo um modelo formativo que confere pouca atenção à prática pedagógica. Até 2015, o curso adotava um currículo de 1998 que privilegiava a formação do bacharel. Após quase duas décadas sem revisão, só em 2016, o curso de Geografia da UFPB separou a licenciatura e o bacharelado em dois cursos, com oferta de vagas e projetos pedagógicos específicos (Assis, 2023, p. 49).

Ou seja, o curso passou muito tempo priorizando a formação específica de bacharéis, e tornando a licenciatura um complemento profissional, acrescido de alguns componentes da educação que pouco dialogavam com os conhecimentos específicos da Geografia. Por isso é primordial analisar componentes curriculares voltados para a educação e ministrados especificamente pelo Departamento de Geociências (DGEOC). Nesse caso, enquadra-se o

componente ERER, que além de ampliar a carga horária da formação pedagógica, busca também promover uma formação de professores antirracistas.

Nesta dissertação, defendemos a formação de professores de Geografia antirracistas justamente por acreditar na potencialidade destes em sala de aula para influenciar na construção da cidadania dos estudantes, de forma culturalmente sensível (Zeichner, 2008).

Localizado na cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, o curso foi criado em 1952 e iniciado em conjunto com a graduação em História, desvinculando-se dessa outra graduação apenas no ano de 1958. Da antiga Faculdade de Filosofia da Paraíba, transforma-se em Universidade Federal da Paraíba em 1960. A partir de 1974, o curso passou a funcionar no Departamento de Geociências (DEGEOC), do Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN). Até 2015, o currículo seguia o esquema<sup>9</sup> que Assis (2023, p. 50) denomina de 4+1, ou seja, “quatro anos para formar o bacharel que, com mais um ano de disciplinas pedagógicas e de práticas de ensino, era habilitado professor”. Apenas em 2016, com a última reforma curricular, o curso de Licenciatura em Geografia deixou de seguir este modelo (UFPB, 2016; 1998). Dos cursos presenciais de Licenciatura em Geografia do estado da Paraíba, o da UFPB é o mais antigo. Atualmente, conta com 33 (trinta e três) professores e 233 (duzentos e trinta e três) estudantes ativos<sup>10</sup>.

Situada no bairro Castelo Branco (figura 2), a UFPB possui grande relevância econômica, social e cultural no bairro. Os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Geografia se encontram no mesmo Centro, o CCEN, que oferece cursos como Matemática, Física, Química, Biologia e Estatística. Ou seja, há pouco diálogo com a área das Ciências Humanas e Sociais, a qual a Geografia se integra em muitas universidades.

Um dado importante a ser destacado é a porcentagem do grupo étnico negro do estado da Paraíba, contabilizando 63,5% de pessoas pretas e pardas (IBGE, 2022). Não possuímos dados atualizados da cidade de João Pessoa, pois o Censo de 2022 não publicou dados raciais e étnicos. Todavia, o Censo de 2010 registrou que 53,53% da população da cidade é composta por pessoas negras (pretas e pardas) (IBGE, 2010). Infelizmente, após solicitações em diversas instâncias acadêmicas, não obtivemos autorização para acessar os dados oficiais de estudantes negros da UFPB e do curso de Licenciatura em Geografia.

---

<sup>9</sup> Na literatura sobre currículo e formação de professores predomina a referência ao esquema 3+1, ou seja, de currículos de licenciatura que dedicam três anos aos componentes disciplinares específicos (com forte orientação para o bacharelado) e um ano (final) para os componentes da área da educação. Além da tradição bacharelesca que se impõe nos três anos do curso, esse esquema também denota a separação entre teoria e prática, estando a primeira concentrada no início do curso e a segunda restrita ao final, quando se ofertava a didática e as práticas de ensino.

<sup>10</sup> Informações do Sigaa UFPB. Disponível em:  
[https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/alunos.jsf?lc=pt\\_BR&id=4028601](https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/alunos.jsf?lc=pt_BR&id=4028601)

Entretanto, ao analisar os dados do Censo de 2010, identificamos dados de analfabetismo e renda por raça na cidade de João Pessoa. Consideramos fundamental destacá-los na tabela a seguir:

**Tabela 1- Pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever, total e respectivas taxas de analfabetismo, por cor ou raça em João Pessoa- 2010**

<b>Raça</b>	<b>Total</b>	<b>Taxa</b>
Branca	13 580	5,5
Preta	5 932	14,6
Parda	25 424	9,6
Amarela	605	6,8
Indígena	153	9,4

Fonte: IBGE, 2011. Elaborado pela autora.

Os dados somados na tabela anterior não totalizam 100% pois somam apenas a cidade de João Pessoa em comparação com dados de todo o estado. As tabelas disponibilizadas pelo IBGE unem as informações por estados para chegarem até a divisão dos municípios, tanto por separação de idade quanto por quantidade de pessoas em cada cidade. Somando pretas e pardas, o total de pessoas negras analfabetas na cidade de João Pessoa em 2010 era de 31.356 (68,6%). Isso é mais que o dobro da população branca e um relevante indicador da ausência dessas pessoas nas escolas de educação básica e, por conseguinte, nas instituições de ensino superior.

Em relação à renda, a tabela a seguir nos mostra o valor médio mensal por raça:

**Tabela 2- Valor médio do rendimento mensal total nominal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares permanentes, por cor ou raça, na cidade de João Pessoa- 2010**

<b>Branca</b>	<b>Preta</b>	<b>Parda</b>	<b>Amarela</b>	<b>Indígena</b>
1 869	908	1 121	1 163	1 104

Fonte: IBGE, 2011. Elaborado pela autora.



Identificamos na tabela uma diferença de R\$748,00 a menos para a população parda e de R\$961,00 a menos para a população preta, quando comparadas com a renda mensal da população branca. Estas tabelas foram somadas aos dados da cidade para fins de comparação entre as populações brancas e negras em João Pessoa, e visam justificar as desigualdades emergentes entre estas populações.

Todavia, construir uma dissertação que defenda a formação de professores de Geografia antirracista na UFPB se tornou o principal motivo da construção deste trabalho, que demonstra esperança na construção de uma cidade mais igualitária, assim como a ensejo de repensar a influência dos professores na construção da cidadania.

### **1.3 Caminhos e procedimentos metodológicos**

Conforme ressaltado, a pesquisa foi gestada ao longo da formação profissional em Geografia na UFPB (graduação e mestrado), e em experiências afrocentradas construídas e permeadas dentro e fora da universidade. De base coletiva e comunitária<sup>11</sup>, a pesquisa adota o método dialético para compreender a ERER em sua complexidade e interconexão com o currículo e a formação docente, ou seja, uma perspectiva da totalidade que abarque os marcos legais, as desigualdades e as possibilidades nas salas de aula das escolas e universidades. De acordo com Suertegaray (2017, p. 97), na perspectiva dialética da totalidade na Geografia:

[...] É necessário compreender o evento/objeto no seu contexto, sob a articulação contraditória de suas diferentes dimensões e, no seu movimento, movimento este contraditório e que se expressa numa espiral ascendente onde o conflito, a contradição, é o fundamento do movimento e da transformação. Portanto, sempre teremos mudanças, estas poderão ser para retroceder, conservar ou para transformar, mudar.

Por isso, consideramos essencial analisar as mudanças dos currículos de cursos de Geografia, buscando compreender suas intenções, organizações e contradições.

Ainda sobre a totalidade, dialogamos com Freire sobre a junção da reflexão com a prática. Principalmente, por concordar que caminham juntas e defender que para uma formação de professores de Geografia que atuem de forma antirracista em sala de aula, garantindo a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, é plausível que, na teoria, componentes como ERER estejam presentes nos currículos. Freire (1996, p. 39) afirma que “na formação permanente dos sujeitos, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

---

<sup>11</sup> O sentido da pesquisa em comunidade significa afirmar a permanência das ações reflexivas com os grupos participantes da história desta pesquisa, como o Grupo de Estudos e Orientações do GPCES, Capoeira Angola Palmares, Práticas Educativas Griô, OCUPA UFPB, entre outros, e não em um formato de pesquisa participativa.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O materialismo histórico-dialético possui seis categorias, dentre elas a da realidade/possibilidade, escolhida para ser trabalhada nesta dissertação. A realidade tida anteriormente era do curso sem componentes na área e sem garantia da discussão na formação de professores de Geografia na instituição. A contingência posta foi um componente obrigatório para fechar essa lacuna. Todavia, como lidamos com um objeto em movimento, a realidade posta mudou e as possibilidades também. Portanto, agora temos um curso que aborda a temática e a possibilidade se esbarra com a contradição do caso, para mostrar a importância da EREER e a transversalidade da temática como possibilidade futura.

Para isto, os procedimentos e técnicas seguiram a abordagem da pesquisa qualitativa, que demonstra uma particular relevância para o estudo das relações sociais. Entendemos que a abordagem qualitativa permite ao investigador social construir análises sociais de forma plural, ou seja, com diversas possibilidades.

Flick alerta quanto à demanda do rigor teórico-metodológico de pesquisas com caráter qualitativo, ao ressaltar que:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (Flick, 2009, p. 23).

Para cumprir o rigor necessário, realizamos: pesquisa bibliográfica de artigos e livros que abarcam a atual discussão de raça e etnia na formação de professores de Geografia, em periódicos, bibliotecas<sup>12</sup> e anais de eventos de Geografia do país; pesquisa documental da legislação que rege a EREER no país, na UFPB e no curso de Geografia; e entrevistas com professores e alunos por meio de grupos focais.

De acordo com Ludke e André (1986), essa diversidade de procedimentos contribui para a delimitação de um estudo de caso. André (2013, p. 97) afirma que o sentido do estudo de caso é “de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade”. Ou seja, existe a carência de aprofundamento na temática para construção de sua análise, mas sem perder o foco da totalidade – o que reforça o método dialético.

---

<sup>12</sup> As bibliotecas da própria Universidade Federal da Paraíba, como a Biblioteca Central e as setoriais do Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Centro de Educação e Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, localizadas no campus 1, João Pessoa, e vale destacar as bibliotecas do Grupo de Práticas Educativas Griô e do Grupo de Capoeira Angola Palmares.

Os dados coletados nos grupos focais foram tratados por meio da técnica de análise de conteúdo do tipo temática (Bardin, 2011). Para detalhar cada etapa, três categorias de análise foram construídas ao longo da pesquisa: 1) A história da implementação do conteúdo das relações étnico-raciais na UFPB; 2) O impacto profissional do componente curricular; 3) A importância da obrigatoriedade do componente.

Para os grupos focais, construímos encontros com três grupos: Docentes que ministram ou já ministraram o componente curricular estudado, discentes egressos do curso que já passaram pelo componente e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), que possui influência na implementação das políticas sobre relações étnico-raciais da UFPB, os sujeitos serão detalhados adiante.

A escolha dos grupos focais ocorreu na procura por uma técnica que privilegia uma comunicação ampla e dinâmica entre a pesquisadora e os sujeitos. Para embasar o uso de grupos focais, Gatti (2005, p. 10) nos lembra que: “Comparado à entrevista individual, ganha-se em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, menos idiossincráticos e individualizados”.

A construção de três grupos focais decorreu para ampliação da coleta de dados, conseguindo assim várias perspectivas do mesmo componente curricular e da política de inclusão das relações étnico-raciais como obrigatória nos cursos de graduação da UFPB e no curso de Licenciatura em Geografia em específico.

Todo o processo de coleta de dados desta dissertação passou e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB, com o objetivo de cumprir com as normas éticas estabelecidas pela Norma Operacional nº 001/2013 - Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos e da Resolução 466/12 - A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, através da Plataforma Brasil<sup>13</sup>. Ao todo, são sete (7) documentos anexados na plataforma, sendo eles: Projeto completo; Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE; Orçamento; Cronograma; Instrumento de coleta; Certidão de Aprovação do Projeto de pesquisa pelo Departamento ou Programa de Pós-Graduação ou Núcleo de Estudos e Pesquisas; Termo de Anuência do Local onde será desenvolvida a pesquisa, assinada e carimbado. Portanto, todos os dados constantes nesta dissertação, assim como nomes citados, ganharam permissão legal de uso e divulgação. O documento comprobatório do Comitê de Ética está localizado no Anexo 1.

---

<sup>13</sup> <http://plataformabrasil.saude.gov.br>

A LEI 10.639/2003 E A  
FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE  
GEOGRAFIA



**Músicas para ouvir lendo este capítulo:**

**Pra curar a dor do mundo-** Marcelo D2

**Comunista elegante-** Yago Oproprio e Patrício Cid

**O mundo é nosso-** Djonga part. BK

**O que é o que é?-** Gonzaguinha

**Galinha de um olho só-** Mestre Nô

## **2. A LEI 10.639/2003 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

### **2.1 A Lei 10.639/2003 e o currículo**

A história de inserção das pessoas negras na educação e as lutas dos movimentos negros brasileiros para conquista de ações afirmativas estão intrinsecamente relacionadas à aprovação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008 que a complementa. Para análise desses dispositivos legais, dois artigos foram essenciais: 1. “Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil”, de Almeida e Sanchez (2016); e 2. “Ações Afirmativas no Brasil: um histórico do seu processo de construção”, de Moehlecke (2016). Nestes artigos, os autores constroem análises desde o período colonial até as ações de políticas educacionais atuais.

Destacamos marcos históricos da educação para pessoas negras no Brasil, como a Constituição Imperial de 1824 que declarou a educação primária gratuita a todos os cidadãos, mas não garantiu cidadania a pessoas negras escravizadas, que conquistaram a abolição apenas em 1888; a reforma no Rio de Janeiro em 1837, que proibia pessoas escravizadas e africanas, mesmo que livres, de frequentarem as escolas primárias; o Decreto nº 1.331, de 1854, que garantiu escolas primárias e secundárias de forma gratuita, mas sem a presença de pessoas escravizadas; em 1878, permitiram pessoas negras em cursos noturnos.

No século seguinte, em 1911 cria-se a reforma Rivadávia Correia, que implementa seleção para ingresso em escolas e pagamento de taxas, excluindo a população pobre das escolas; o início das associações dos homens de cor, em 1889 iniciando os movimentos negros brasileiros, criando escolas para pessoas negras; Frente Negra Brasileira (1931-1937); fundação da União dos Homens de Cor, em 1943; Criação de Universidades Afro-brasileiras; Teatro Experimental do Negro, fundado por Abdias do Nascimento; Manifesto da Defesa da Democracia, em 1945; o I Congresso do Negro Brasileiro, em 1950; a aparição da referência ao preconceito racial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961; Criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978; A convenção Nacional “O negro e a Constituinte”, em 1986; A proposta de obrigatoriedade da história dos negros nas escolas, pela Senadora Benedita da Silva, mas que não foi aceita; A Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada pelo Movimento Negro em 1995; a

criação do o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra, também no dia 20 de novembro de 1995 (Almeida; Sanchez, 2016; Moehlecke, 2016).

Na virada do milênio, início do século XXI, temos a participação do Brasil na I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, na África do Sul, em 2001 (Almeida e Sanchez, 2016). E, então, chegamos na Lei 10.639, aprovada em 2003 como uma das poucas ações afirmativas brasileiras. Embora seja evidente o grande número de leis produzidas pelo país em relação à proibição de negros na educação, também se destacam as experiências referentes às ações afirmativas dentro da UFPB – o que discutiremos no capítulo 3.

O conceito de Ação Afirmativa, previsto na Lei 10.639/2003, é analisado pela autora Moehlecke (2016) quando reitera que:

Podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social (Moehlecke, 2016, p. 420).

A autora ainda classifica três ações afirmativas no Brasil, que persistem até hoje, a depender da instituição e/ou dos cargos, funções e intenções. Ela nos mostra que:

Dentre as experiências em prática no Brasil até 2001, podemos identificar três tipos de ações, não necessariamente excludentes entre si: a) aulas de complementação, que envolveriam cursos preparatórios para o vestibular e cursos de verão e/ou de reforço durante a permanência do estudante na faculdade; b) financiamento de custos, para o acesso e permanência nos cursos, envolvendo o custeio da mensalidade em instituições privadas, bolsas de estudos, auxílio-moradia, alimentação e outros; c) mudanças no sistema de ingresso nas instituições de ensino superior, pelo sistema de cotas, taxas proporcionais, sistemas de testes alternativos ao vestibular (Moehlecke, 2016, p. 425).

O sistema de ingresso nos cursos superiores através das cotas raciais é a ação assertiva mais conhecida no Brasil, para o qual as instituições públicas se organizam internamente para declaração de veracidade dos dados raciais e étnicos, seja com bancas de heteroidentificação seja com documentos de autodeclaração. Mas, como observamos, esta é apenas uma das ações. Analisando o legislativo, a mesma autora profere:

Na esfera do Poder Legislativo nacional, encontramos propostas de ações afirmativas, especialmente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior. Em 1993, temos a proposta de Emenda Constitucional do então deputado federal Florestan Fernandes (PT/SP); em 1995, a então senadora Benedita da Silva (PT/RJ) apresenta os projetos de Lei n. 13 e 14; no mesmo ano é encaminhado o projeto de Lei n. 1.239, pelo então deputado federal Paulo Paim (PT/RS); em 1998, o deputado federal Luiz Alberto (PT/BA) apresenta os projetos de Lei n. 4.567 e 4.568; e, em 1999, temos o projeto de Lei n. 298, do senador Antero Paes de Barros (PSDB). Analisando o conjunto dos projetos, observamos que são apresentadas diferentes propostas: a concessão de bolsas de estudo; uma política de reparação que, além de pagar uma indenização aos descendentes de escravos,

propõe que o governo assegure a presença proporcional destes nas escolas públicas em todos os níveis; o estabelecimento de um Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas; a alteração no processo de ingresso nas instituições de ensino superior, estabelecendo cotas mínimas para determinados grupos (Moehlecke, 2016, p. 425-426).

Na intenção de garantir a presença de pessoas negras na educação formal, diversas formas de lutas institucionais foram travadas por participantes dos movimentos negros brasileiros. Por fim, em 2003 se aprova a Lei que obriga a presença da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas brasileiras.

Ao chegar na Lei, consideramos essencial analisar alguns pontos da redação da mesma que cita especificamente o ensino superior, assim como da Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o relatório do CNE-MEC (Parecer nº CNE/CP 003/2004), e o projeto da resolução.

Na Lei, destacamos os vetos, sendo o primeiro veto do § 3º, com o seguinte texto “As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei” (Brasil, 2003). Vetado por considerar que não cumpre com a exigência de cada estado ou município incluir especificidades regionais e locais em seus currículos, assim como devem seguir diretrizes nacionais.

O segundo veto foi o Artigo 79-A, com o texto "Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria” (Brasil, 2003), vetado por romper a unidade de conteúdo da Lei nº 9.394, de 1996<sup>14</sup>. Deixando assim, de fora os movimentos sociais negros na formação inicial ou continuada dos professores. Este veto em especial, dificulta a presença dos movimentos negros na implementação e acompanhamento da prática da Lei em instituições de formação de professores.

O relatório que embasou a construção do projeto de resolução, elenca alguns pontos que salientamos em relação ao ensino superior. Em relação ao reconhecimento, valorização e ações afirmativas, os relatores reforçam que:

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (Brasil, 2004).

---

<sup>14</sup> Os dados dos vetos foram adquiridos através do Portal da Câmara dos Deputados, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-veto-13762-pl.html>

Assim sendo, ressaltamos o mérito de ter professores competentes na área, e para isso é crucial uma formação adequada para alcançar esse reconhecimento das culturas negras. No mesmo relatório, evidencia-se a eficácia de se tratar questões complexas de forma adequada nas formações iniciais e continuadas de professores, para que se evite erros nas escolas.

O combate ao racismo e à discriminação também são pontos de destaque que as instituições de ensino superior deveriam providenciar, como: apoio aos professores para construção de planos de aula na área da EREER; articulação entre escolas, universidades, centros de pesquisa, movimentos sociais e comunidades, visando formar professores para a diversidade étnico-racial; introdução de questões teóricas e práticas pedagógicas no contexto étnico-racial nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação; inclusão da EREER nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e também para professores formadores das instituições de ensino superior; inclusão de conteúdos da EREER nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, respeitando a autonomia das instituições; e inclusão de métodos de avaliação da aplicação da Lei tanto na educação básica quanto superior (Brasil, 2004). Todos esses pontos tratam da educação superior, exigindo presença dos conteúdos, profissionais capacitados, relação entre universidade-escola-comunidade e avaliação de aplicabilidade. Por fim, o voto da comissão propõe ao CNE:

Instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes (Brasil, 2004).

Novamente, com ênfase à formação de professores para a EREER, deste relatório se concebeu o projeto de resolução que manteve a obrigatoriedade de inclusão da EREER em forma de conteúdos disseminados dentro dos currículos dos cursos de graduação. O mesmo artigo se manteve na já aprovada Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, em seu § 1º do Art. 1º, que reafirmou:

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP/ 3/2004”. Coloca os conteúdos da EREER como obrigatórios em todos os cursos de instituições de ensino superior, o que inclui os cursos de formação de professores (Brasil, 2004).

Destacamos que todos os cursos de graduação deveriam possuir conteúdos das relações étnico-raciais em seus currículos, para que assim alcancemos a aplicabilidade da Lei nas salas de aula das escolas brasileiras. Considerando então os detalhes da vigente Lei, pontuamos que ainda é salutar a luta dos diversos movimentos sociais para aplicabilidade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas salas de aula. A investigação sobre o cumprimento



dessas leis nos currículos das licenciaturas é uma forma de contribuir para a mudança dessa realidade, seja na formação de professores, seja na educação básica.

A Lei 11.645/2008 surge para alterar a Lei 10.639/2003, incluindo os povos indígenas no texto, conforme frisamos os seguintes dispositivos:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2008).

Contudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana foram construídas especificamente com base na Lei 10.639/2003, e ainda não foram atualizadas para inclusão dos povos indígenas, o que não impede as instituições de incluírem em suas políticas internas a questão étnico-racial voltada também para os povos originários.

Em 2024, no terceiro mandato do Presidente Lula, foi aprovada a elaboração da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), com a Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024, com investimento de R\$ 2 bilhões e atingindo 215 mil professores e gestores escolares espalhados pelo país.

Conforme o documento oficial publicado no Diário Oficial da União, no art. 3º, existem oito objetivos da PNEERQ. O segundo salienta para análise neste trabalho, por se tratar da educação superior, quando objetiva: “Formar profissionais da educação para gestão e docência para ERER e EEQ” (Brasil, 2024). Ou seja, o Governo brasileiro visa investir em cursos de capacitação de professores para a Educação das Relações Étnico-raciais e para a Educação Escolar Quilombola (EEQ). assim como no Art. 8º se afirma que o PNEERQ será operacionalizado por meio de 7 ações, e entre elas está a “formação dos profissionais da educação” (Brasil, 2024), como terceira ação.

Mesmo com o contexto histórico explicitado, acentuamos a dificuldade que existe no Brasil de aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas salas de aula da educação básica e superior. Destacamos a afirmação da pesquisadora Barros (2022), ao colocar a o sistema educacional brasileiro como ferramenta para perpetuar a branquitude e a elite do país,

utilizando de controle e exclusão. Portanto, a educação brasileira passa ainda por um processo contínuo para que a sala de aula seja popular e diversa. As referidas leis contribuem para este processo.

Nessa pesquisa, nos dedicamos ao estudo do currículo do curso de Licenciatura em Geografia da UFPB, como base para análise curricular da EREB. O currículo é a base organizacional das intenções das formações acadêmicas ou escolares. Não é um documento neutro, é moldado conforme a cultura que está inserido e, portanto, passível de análise e crítica política (Apple, 1989). Na construção da perspectiva teórica deste trabalho, nos deparamos com o clássico artigo Currículo e Poder, de Michel Apple, no qual concordamos com suas discussões sobre a construção dos currículos, sua reflexão nas salas de aula e o poder proveniente deste. O autor nos questiona:

Quem é o "nós" que decidiu que essa reunião particular de conhecimentos era apropriada? Que conjuntos de suposições sociais e ideológicas definem o conhecimento de alguns grupos como sendo legítimo enquanto o conhecimento de outros grupos não é nunca oficialmente transmitido? Como a distribuição, produção e controle de conhecimento está relacionada às estruturas de desigualdade na sociedade mais ampla? (Apple, 1989, p. 46).

A preparação do currículo é expressão de poder e legitima o que seria o conhecimento “certo ou errado”. E, assim como o autor nos questiona, as estruturas sociais desiguais são reproduzidas nas formações dos currículos de escolas e universidades, excluindo temáticas que dialoguem com outras perspectivas de conhecimento não-brancas ou de base científica e filosófica europeia. Michael Apple afirma que ao deslegitimar os conhecimentos de outros grupos étnicos e culturais, “as escolas contribuem não apenas para a produção de conhecimento técnico/ administrativo útil, mas para a reprodução da cultura e das formas ideológicas dos grupos dominantes” (Apple, 1989, p. 49).

Nas pesquisas no Brasil sobre a Base Nacional Comum Curricular, encontramos resultados que mostram a influência neoliberal da reforma curricular (Albuquerque et al., 2021; Assis, Albuquerque; Morais, 2022), reproduzindo o que o autor chama de conhecimento técnico/ administrativo útil, ainda em 1989.

Sobre relações de raça e gênero, o autor reitera que:

Embora crucialmente importante, entretanto, a classe não é a única dinâmica sobre a qual devemos nos preocupar. As dinâmicas de raça e de gênero são tão importantes quanto ela. O mesmo tipo de análise que sugere examinar a configuração específica de relações de poder dentro do Estado e entre os grupos no Estado, e as classes e os movimentos sociais na sociedade mais ampla - precisa ser feita ao examinarmos o gênero e a raça (Apple, 1989, p. 53).

Ao discutir sobre o valor das análises sobre classe na formação de currículos, o autor nos alerta sobre a pertinência das categorias raça e gênero, e não o conceito de classe sozinho. Afirma que o conceito de classe é um “construto analítico insuficiente” para observar as

relações sociais, apesar de defendermos a importância deste nesta discussão, mas concordando que não analisado sozinho. O autor também elucida o significado de pesquisa sobre o poder do Estado e as relações sociais nos currículos, o que embasa o caráter desta pesquisa. Ainda na análise deste artigo, Apple nos diz que:

Obviamente, diferentes países têm diferentes articulações de relações de classe, raça e gênero, por causa das diferentes histórias demográficas, econômicas e políticas. Mas os três conjuntos de relações são essenciais para que analisemos como e por que a forma e o conteúdo do currículo vêm a ser o que são e como a educação responde às pressões contraditórias postas sobre ela (Apple, 1989, p. 53).

Deste modo, em cada território, o currículo e sua ligação com as frequentes mudanças sociais devem ser preocupação dos professores de Geografia. A formação inicial de um professor/a/e de Geografia está bastante atrelada à sua atividade em sala de aula, assim como com suas experiências pessoais de raça, gênero e classe, como afirma hooks (2013). Se durante a formação inicial, estes professores em formação obtiverem acesso a pesquisas, discussões, relatos de experiências, pesquisadores negros e materiais didáticos e paradidáticos sobre conteúdos de raça e etnia na Geografia, a presença da Lei 10.639/2003 na sala de aula será mais efetiva, mais presente, através da contribuição da nossa ciência. Logo, a produção científica geográfica se tornará menos colonial, e para isto, a função social do professor/a/e é primordial. Avaliando isto através de currículo, Miranda (2020) nos questiona:

Abrir os caminhos dos componentes curriculares com esse tipo de debate é oportuno para tais questionamentos: como me constituir professor que não reproduza a razão indolente? É válido manter um currículo escolar que cotidianamente reproduz a razão indolente? Por qual motivo ainda continuamos a desperdiçar tantas experiências? (Miranda, 2020, p. 68).

Portanto, ponderar a importância dos componentes curriculares na formação inicial de professores de Geografia é levar em consideração todo o caminho teórico-metodológico que estes cursos de formação inicial escolhem e perpassam, para repensar as escolhas epistemologicamente racistas e não desperdiçar as experiências raciais, territoriais, de classe e gênero, que são amplas e oportunas para a realidade brasileira. Como observamos, a necessidade de se questionar o que é e para que serve o currículo é um passo primordial para isto, tendo em vista que a crítica a realidade que possuímos nestes cursos é essencial para criação de possibilidades diferentes, que valorizem culturas diversas, as experiências pessoais dos professores, práticas que permitam a diversidade em sala de aula tanto da formação inicial quanto da sala de aula na educação básica.

As Leis citadas anteriormente possuem uma história gigantesca de luta para serem implementadas, porém, uma luta ainda contínua. Questionar o currículo do curso de Licenciatura em Geografia para observar o movimento da Lei 10.639/2003 aplicado neste, é um processo de garantia estratégica de ações afirmativas, ações essas que por entender o

currículo como dinâmico e detentor de poder, conseguem garantir a mudança concreta na formação destes professores, para construção de uma formação antirracista, plural, diversa, tanto nas correntes teórico-metodológicas quanto nas práticas, no público de discentes e docentes, nos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Todas essas mudanças são provenientes do currículo e da Lei como amparadora dessa possibilidade.

## **2.2 A formação de professores para a justiça social: contribuições da educação antirracista e da pedagogia dos corpos**

Para refletirmos sobre uma formação inicial de professores de Geografia voltada para o antirracismo, é crucial iniciar com o conceito de formação inicial, para então analisar as possibilidades de diversidade possíveis nessa formação profissional. Segundo Cunha (2013, p. 611) por formação inicial “entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público”. Questionando então o processo formativo de professores de Geografia, é possível afirmarmos que a formação do professor/as/es não é estagnada, neutra. Já que o currículo também não o é (Apple, 1989). Ela é construída ao longo do seu caminho de experiências. Questões culturais, familiares, territoriais e sua trajetória acadêmica, possuem influência direta nestas formações. Logo, se nesta estiverem presentes questões sociais que contribuam para uma formação cidadã multicultural (hooks, 2013)<sup>15</sup>, mais facilmente chegaremos ao objetivo de formar professores múltiplos, capazes de abranger as diversidades brasileiras. Sobre isto, é primordial enfatizar o pensamento de hooks (2013), sobre experiências particulares dos professores:

Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar a nossa compreensão do material acadêmico (hooks, 2013, p. 35).

Material acadêmico este que, em relação à formação de professores de Geografia na Paraíba se destaca, seja no âmbito dos currículos dos cursos de licenciatura, seja no âmbito das pesquisas e debates sobre essa formação. Por isso, ressaltamos as coletâneas de pesquisas e de relatos de experiências formativas organizadas por Assis, Albuquerque e Moraes (2022),

---

<sup>15</sup> O nome da professora é utilizado em minúsculo, um pseudônimo escolhido por ela para homenagear sua avó. E representa a negação aos moldes formais da escrita, para além de reverenciar o que a autora escreve e não especificamente a sua pessoa.

assim como por Pinheiro e Aragão (2019), que servem de aporte teórico e experiencial para a presente pesquisa sobre a formação de professores de Geografia na UFPB.

Nesse sentido, Moreira elenca questionamentos pertinentes sobre formação de professores:

Que professores estão sendo formados por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto a pluralidade cultural da sociedade mais ampla como a pluralidade de identidades presentes no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (Moreira, 2001, p. 05).

Questionar e pesquisar os currículos que embasam a formação de professores de Geografia críticos é um valioso passo para refletir sobre as questões colocadas acima. No livro “Medo e ousadia - O cotidiano do professor”, sublinhamos um crucial diálogo que também deu base para esta pesquisa, quando Shor pergunta para Freire:

SHOR: A educação para a consciência crítica cria as condições para acabar com o racismo, o sexismo ou o autoritarismo?  
PAULO FREIRE. Acho que sim. Assim espero. Devemos ser muito, mas muito críticos cada vez que falarmos na educação emancipadora, educação libertadora ou liberadora (Shor e Freire, 1986, p. 102).

E, para uma educação emancipadora existir, o currículo que a baseia deve ser analisado de forma crítica, em universidades, escolas, creches e ambientes não-escolares. Para que assim possa ser criado um currículo multicultural e respeitador com as diversidades até que consigamos a existência de um currículo de professores de Geografia antirracista.

Em 2004, com o lançamento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004), se constituiu a base atual para analisarmos qual o papel do Ministério da Educação (MEC) na introdução de questões étnico-raciais na educação básica. Este plano nacional também embasa a discussão urgente sobre uma educação geográfica antirracista. Campos nos mostra que:

É no governo Lula que a inserção de conteúdos nos currículos da educação básica sobre a história e cultura afro-brasileira e africana (lei 10.639/03, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) foi aprovada depois de mais de sete décadas de reivindicação. É importante apontar também a criação da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (da SEPPIR) no mesmo ano. Em 2010 aprovação do Estatuto da Igualdade Racial com a lei 12.288. Essas três ações afirmativas consideradas de cunho valorativos, apontam caminhos para a dignificação dos saberes, conhecimentos e culturas do povo negro, fundamentais para ofertar suporte às ações afirmativas de cunho compensatório (Campos, 2022, p. 17).

Consideramos que refletir acerca de uma educação antirracista é entender que o professor/a/e de Geografia deve inserir de forma responsável conteúdos sobre a formação da sociedade brasileira, territórios, desigualdade social, migrações, a Geografia e a história do continente africano e seu significado no contexto social brasileiro, como política e cultura afro-brasileira. Debater sobre direitos sociais nas aulas de Geografia abarca temas raciais, e fazer isso no ambiente escolar é transformar esse espaço em um lugar de reflexão e cidadania, caminho esse que a educação geográfica pode trilhar, através de uma educação crítica.

Segundo os autores Tonini e Kaercher:

[...] a escola e a geografia podem contribuir para a ampliação da cidadania e da precária democracia brasileira; defendendo que tais temas, ainda que polêmicos e conflitivos, devam ser trabalhados de forma argumentada e reflexiva na escola, porque estão a todo momento na vida e nos meios de comunicação (Tonini e Kaercher, 2015, p. 55).

E a Geografia conhece e estuda sua influência para a construção da cidadania nas salas de aula. É pertinente, portanto, que superemos a passividade e reprodução de conteúdos geográficos. Para reorientar uma Geografia escolar que enfatize às questões sobre formação territorial, econômica e social de maneira não política, devemos tratar de questões sobre acesso aos direitos básicos, análises críticas de questões históricas e geográficas, sociais e ambientais, que marcaram o país. Questões que vem ganhando força na pesquisa na educação geográfica brasileira, como identificamos na colocação a seguir.

As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do país, resultando em questionamentos à política educacional. Desencadeia-se um processo de pressão ao Ministério da Educação, aos gestores dos sistemas de ensino e às escolas públicas sobre o seu papel na superação do racismo na escola e na sociedade (Gomes, 2011, p.112-113).

Enxergar a escola como um espaço social nos permite abri-la para possibilidades diversas. De acordo com Pereira (2011) devemos ver a escola como local de vida democrática, e quando ela se tornar realmente um local público, que se ensine a importância da diferença. E a construção da Lei nº 10.639/2003 permite que isso se torne realidade nas escolas do Brasil. Para Gomes:

Conquanto um preceito de caráter nacional, a Lei nº 10.639/03 se volta para a correção de uma desigualdade histórica que recai sobre um segmento populacional e étnico-racial específico, ou seja, os negros brasileiros. Ao fazer tal movimento, o Estado brasileiro, por meio de uma ação educacional, sai do lugar da neutralidade estatal diante dos efeitos nefastos do racismo na educação escolar e na produção do conhecimento e se coloca no lugar de um Estado democrático, que reconhece e respeita as diferenças étnico-raciais e sabe da importância da sua intervenção na mudança positiva dessa situação (Gomes, 2011, p. 111.).

Refletimos sobre a realidade da escola é ponderar o currículo. E currículo é também posicionamento político, cultural, territorial e logo, possui também questões étnicas e raciais. Assim como considera concepções pessoais de quem o constrói, por isso a importância da diversidade também na construção curricular. Estas concepções devem ser analisadas através de uma educação descolonizadora, de uma Geografia antirracista. Shor e Freire, ao dissertar sobre o currículo na obra “Medo e Ousadia- O Cotidiano do Professor”, afirmam que:

A educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem. Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade. A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social. E por isso predominam o programa, as bibliografias e as aulas expositivas como formas educacionais para conter os professores e os alunos nos limites do consenso oficial. O currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. E o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos (Shor; Freire, 1986, p. 15).

Conforme os autores, a produção de conhecimentos dentro do currículo está agregada à reflexão sobre um currículo hegemônico. Pesquisar currículo na Geografia, tanto escolar quanto acadêmica, é pesquisar como a ciência geográfica tem sido desenvolvida em sala de aula, e para isto, devemos questionar os currículos impostos, tanto em nível nacional (como a BNCC e a BNC-Formação), como os locais, observando os currículos das licenciaturas em Geografia. Portanto, a discursividade sobre um currículo antirracista, necessita perpassar o diálogo intercultural, abrangendo a diversidade brasileira em sala de aula, com pessoas pretas, pardas, indígenas, ciganas, ribeirinhas, quilombolas, brancas, amarelas, entre outras etnias.

Para organização desta educação geográfica antirracista e intercultural, consideramos, tal qual Candau (2016), que não existe uma cultura superior e única, cultura universal, que era utilizada como medida de referência e opressão para todas as outras culturas. Mas sim uma diversidade cultural abrangente, principalmente em nosso país. E para isso, precisamos ler, pesquisar e citar pessoas de outras raças e etnias não-brancas. Levamos pesquisadores e autores negros e indígenas para as salas de aula da Geografia no Brasil.

Devemos, nas palavras de Moreira (2001, p.03), “pensar currículo e formação de professores em uma sociedade cada vez mais multicultural, em uma sociedade em que a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltram-se, cada vez mais nos diversos campos da vida”. Para isto, é fundamental os estudos do currículo dentro da Geografia e lutar pelo espaço de poder que estes exercem, encontrando maneiras destes currículos se tornarem menos brancos e mais diversos, inclusivos e atuais.

A escola e a universidade são os espaços para esse diálogo, e urge a presença de metodologias ativas em sala de aula que sejam de objetivo antirracista, tal qual sugerem João,

Lima e Ferreira (2021). E a Geografia se apresenta como ciência de extrema importância na escola para luta antirracista. Rodrigues e Marques (2018) afirmam que o papel da Geografia nos espaços escolares quilombolas é o fortalecimento da cidadania, dando apoio pedagógico para construção do pensamento espacial e territorial de seus descendentes quilombolas. Assim como o diálogo da Geografia com a Lei 10.639/2003, para superar o preconceito e propor uma educação libertadora e com valorização territorial.

Este racismo institucional aparece nas políticas educacionais nas escolas e universidades brasileiras, além do cotidiano da pesquisa no Brasil. E para que este cenário possa vir a ser modificado, uma formação de professores antirracistas é necessária, e isso inclui a análise destas políticas, assim como o é o currículo. O currículo, como política educacional, é afetado pelo racismo institucional de forma direta.

A Lei 10.639/2003 deve estar presente na escola e nas universidades, para que este cenário seja de mudança, e não de perpetuação. Através das aulas de Geografia, as possibilidades são altas. Rodrigues (2019) nos questiona o porquê de personagens históricos negros serem pouco mencionados em conteúdos escolares na Geografia, e como este questionamento pode ser a abertura do diálogo em sala de aula e em nossas pesquisas, para pensarmos a reparação histórica necessária. E segue reiterando que “Sim! Pois é como instrumento de reparação que devem ser entendidas as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008” (Rodrigues, 2019, p. 33). Como os professores de Geografia irão debater sobre os importantes personagens negros da história do mundo, se não têm acesso a pesquisadores negros na formação inicial? Ou a conteúdos que dialoguem sobre o povo negro na formação territorial do Brasil?

Munanga, ao refletir sobre as relações étnico-raciais na escola, ressalta:

O preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade de lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. (Munanga, 2005, p. 16).

A atual dificuldade de acesso a materiais didáticos e paradidáticos que abarque questões étnico-raciais no Brasil é grande. Mesmo com a quantidade de pesquisas relacionadas ao tema, ainda é difícil este conteúdo acessar a sala de aula de maneira geral, principalmente gratuita. Por isto, ressaltamos às reflexões de Munanga (2015) e às cartografias negras de Anjos (2022; 2018; 2013), como exemplos, entre outros, para superar a invisibilidade da ERER na universidade e na escola.

Nesse sentido, o professor/a/e de Geografia precisa estar munido de ferramentas que contribuam com uma discussão ampla sobre raça e etnia na sala de aula, através de



referenciais teóricos, material didático de qualidade e acesso a outros métodos, como livros, filmes, músicas, aulas de campo, entre outros. Para isso, a obrigatoriedade do componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais é de grande importância, tanto quanto a possibilidade de acesso de professores/as em formação terem contato direto com o ambiente escolar em escolas públicas, por meio dos Estágios Supervisionados, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, do Programa Residência Pedagógica-PRP, entre outras ações educativas que aproximem universidade e escola. Neste ponto é imperativo evidenciar a significância dos programas de permanência estudantil que atingem positivamente o grupo étnico negro e pobre nas universidades brasileiras, que quando bem aplicados e distribuídos, contribuem para o crescimento de uma ciência menos branca no nosso país.

Kabelengue Munanga (2015) apresenta uma reflexão sobre o significado do ensino da história da África e dos povos afro-brasileiros nas escolas que nos leva a repensar como o currículo retrata a história pela ótica europeia. O pesquisador coloca pontos sobre como foi negada na história do Brasil o acesso à cultura, língua e religião dos povos africanos, que juntamente com os povos originários brasileiros e europeus, constituem a nação brasileira. O autor aborda que:

O longo exercício ao qual me detive é simplesmente para mostrar que a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outros constitutivos como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, a territorialidade etc. Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram. A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses (Munanga, 2015, p. 31).

Deste modo, frisamos o valor do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas e universidades no Brasil. Munanga (2015) também afirma que a Lei 10.639/03 e 11.645/08 são reparatórias e exercem função de correção na contação da história do país, construindo assim uma pedagogia multicultural (hooks, 2013), e não exclusivamente branca.

Ao longo da formação inicial e do Mestrado, o livro “Passageiros da Noite, do Trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa”, de Miguel Arroyo(2017), apareceu diversas vezes e cumpriu um papel importante nas reflexões aqui colocadas, especialmente sobre o papel dos corpos na educação formal. O capítulo 23, intitulado “Por Outra Pedagogia dos Corpos”, nos direcionou a meditar sobre a diversidade de corpos presentes na escola. e, sobretudo, sobre como esses corpos são reprimidos, silenciados, invisibilizados por regras e normas, pois a escola não costuma ver os educandos como “totalidades humanas corpóreas”. Valoriza-se muito na escola o pensamento, a dimensão

cognitiva do educando (o que também ocorre com o ensino de Geografia e a defesa do “pensamento espacial” como faz a BNCC), mas não a sua expressão corpórea, sua identidade, sua territorialidade. Por isso, o Autor nos convida a “trazer os corpos para o debate pedagógico”, lembrando de que “nos revelamos humanos, cidadãos, sujeitos de direitos pelos corpos” (Arroyo, 2017, p. 276-278).

Mas a pedagogia dos corpos não é um desafio apenas para a escola. Ela implica também as universidades, os cursos de formação de professores. E, por isso, o autor questiona (Arroyo, 2017, p. 274): Os cursos de formação de professores formam estes profissionais para lidarem com a diversidade de corpos no Brasil? Os currículos de formação preparam os educadores/as para dominar outras pedagogias dos corpos?

Tais provocações nos instiga a examinar os cursos de formação de professores em que estamos inseridos. Somos alçados a conjecturar que corpos estão nesses espaços e em quais partes do currículo desses cursos os corpos dos professores e dos estudantes estão em evidência.

Sendo assim, questionar estes currículos - ou a ausência deles – nos induz a refletir sobre as condições desses corpos, de seus gêneros, raças e etnias, classes sociais, culturas e territórios de onde são oriundos, assim como a formação para sensibilidade de lidar com todas essas diferenças que existem nas escolas e universidades. A realidade, segundo o autor, é que:

Nos cursos de formação sabemos mais sobre os processos mentais de seu aprender-não aprender (se lentos, desacelerados, defasados) do que sobre onde vivem, malvivem, se comem, dormem, se trabalham, se caminham quilômetros para chegar às escolas. Se chegam com corpos de trabalho. Ainda domina nas políticas uma visão imaterial dos alunos, de suas mentes e processos de aprender. Uma consequência dessa visão imaterial é ignorar sua corporeidade (Arroyo, 2017, p. 275).

Então, a forma como os processos mentais são levados mais em consideração em detrimento às experiências afrocentradas dos estudantes, torna a formação de professores “incorpórea” por não considerar as materialidades dos alunos, suas experiências anteriores, suas realidades. O autor continua defendendo que devemos “Trazer os corpos para o debate pedagógico” (Arroyo, 2017, p. 276), para assim conseguir alcançar as particularidades tanto na escola quanto nos centros de formação.

Descrever quem são os corpos que são invisibilizados nos currículos também é indispensável. Não apenas na universidade, mas nas práticas escolares, no cotidiano escolar. Ao afirmar que são os corpos negros e pobres que sofrem desde o nascimento até a velhice, na educação e no trabalho, o autor nos questiona:

Onde encontrarão espaço e sensibilidade essas vivências corpóreas em currículos apenas sensíveis ao espírito, à mente? Essa cruel realidade não merece espaço nos conhecimentos dos currículos? Marginalizar os corpos é uma das formas de manter à margem de nosso pensar e fazer pedagógico aqueles grupos que a sociedade

condena à sobrevivência nos limites e até os segrega e extermina (Arroyo, 2017, p. 277).

Mesmo nos currículos tidos como sensíveis apenas para o espírito, os referenciais teóricos são majoritariamente elitistas, brancos e eurocentrados. Isso torna os currículos padronizados, destacando realidades que não são necessariamente de todo o território brasileiro.

O currículo e o cotidiano escolar acabam por falar e vivenciar sobre os corpos, seja de forma inclusiva e culturalmente diversa, quanto exclusiva. O autor cita exemplos disso com as festividades que acontecem nas escolas sobre feriados religiosos, exemplos de protestos, greves, festas culturais e como isso aconteceria, se as “performances corpóreas” (Arroyo, 2017, p. 278) não existissem. A pedagogia dos corpos busca superar isso, esse momento de destaque pontual do corpo na escola e universidade, tornando então uma “totalidade corpórea”, incluindo a discussão e prática sobre o corpo no cotidiano escolar.

Porém, a preparação para lidar com isso de forma igualitária está em falta nos cursos de formação de professores. Continua ao nos indagar se “Haverá tempo nos cursos de formação dos/as docentes-educadores/as para decifrar essas linguagens e essas culturas, identidades corpóreas? Para aprender a ouvi-las, interpretar seus ricos significados?” (Arroyo, 2017, p. 278). Mas, a questão que nos fica é qual o impacto da não existência desse tipo de política. O que acontece quando os professores de Geografia não são preparados para ouvir e interpretar as diferentes realidades corpóreas? Como os cursos de formação de professores de Geografia são impactados sem esse tipo de preparação?

É intrínseco que pontuemos a existência de produções resistentes na ciência a favor de currículos que pensem os corpos. Por isso, é essencial repensar essas formações, pois, segundo Arroyo, (2017, p. 283):

Avançar para outras pedagogias dos corpos vítimas de preconceitos e de culturas e estruturas tão segregadoras exigirá uma formação específica dos seus educadores e dos currículos. Será necessário trazer conhecimentos que garantam aos educandos entender-se nessas segregações de suas identidades corpóreas. Mas será necessário ir além.

Consideramos este ir além tanto no viés da teoria quanto da prática. Repensar os currículos com componentes curriculares obrigatórios que valorizem a corporeidade, preparação dos professores em formação para lidar com a diversidade dos corpos, preconceitos e maneiras da escola e dos professores trabalharem para o fim dele, utilização de referenciais teóricos não-brancos, experiências práticas nos cursos de formação de professores que permitam que os estudantes conheçam realidades escolares diversas, assim como no cotidiano escolar, este espaço visa ser utilizado como possibilidade antirracista, assim como um espaço que lute para acabar com todo tipo de preconceito.

A pedagogia dos corpos nos coloca em posição de questionamento tanto sobre nossa prática escolar quanto sobre nossa formação. Não podemos exigir de professores que não possuíram formações antirracistas, ou que não tiveram nenhum contato com a questão do corpo negro e indígena ao longo de sua formação inicial, que cumpram com a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008. Quando Arroyo nos impulsiona a averiguar quem é o corpo do trabalhador que estuda na EJA, interrogamos também quem é o professor/a/e de Geografia que leciona para este estudante.

Por fim, aprofundarmos em como formamos estes professores e em que currículos estamos inseridos, se esta pedagogia está presente ou ausente, tudo isso se reflete na ponta: no estudante. Este estudante é impactado pela falta da pedagogia dos corpos nos currículos dos cursos de formação de professores, que acabam ignorando suas experiências prévias de vida, suas condições sociais e como e onde seu corpo vive e transita. Sendo assim, o estudante não é visto e a escola se torna sem significado.

Desse modo, tanto os postulados da pedagogia dos corpos, quanto os aportes da educação antirracista - que tratamos antes - podem contribuir para a formação de professores de Geografia para justiça social. De maneira abrangente, Zeichner pontua que a Formação de Professores para Justiça Social (FPJS):

Objetiva preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades, fora dos sistemas de ensino: em relação ao acesso à moradia, alimentação, saúde, transporte, ao trabalho digno que pague um salário justo e assim por diante (Zeichner, 2008, p. 11).

Unindo então a construção da cidadania de forma justa tanto no espaço escolar quanto na inserção na sociedade, o autor nos mostra que essa formação de professores busca quebrar um ciclo que muitas escolas propagam: o individualismo, neoliberalismo e exclusivamente preparação para o mercado de trabalho. Formar professores para trabalharem na intenção de questionar as desigualdades sociais e refletir juntamente com seus estudantes sobre os impactos delas em seus cotidianos, não é simples. Exige estudo do currículo e das práticas educativas, como já foi enunciado nesta dissertação.

De toda forma, assim como os exemplos trazidos na citação anterior, outras questões também são exemplificadas no texto, assim como as questões raciais, de gênero e classe social. Ou seja, revela que a construção de uma formação de professores para a justiça social precisa mover o corpo e as experiências destes corpos para o centro do debate.

Refletir sobre a FPJS envolve várias questões, como o pouco financiamento na qualidade deste trabalho essencial, assim como a pouca valorização deste profissional, que vai bem além do salário e aborda também questões como qualidade de condições de trabalho,

condições socioeconômicas dos estudantes, infraestrutura, preconceitos, falta de acessibilidade, acesso à alimentação, entre outras características que nem sempre aparecem como pontos de discussão em cursos de formação de professores. Também devemos destacar a forma como a responsabilização (*accountability*) dos professores tem crescido, tornando-se até punitiva à categoria, como uma prática de controle do trabalho docente que esconde o verdadeiro descaso dos investimentos em educação e nos seus profissionais.

Uma das agendas reformistas para inclusão da FPJS é a tentativa de incorporar alguns aspectos educacionais, assim como a “educação sócio-reconstrucionista, multicultural, anti-racista, bilingüe e inclusiva” (Zeichner, 2008, p. 15). E de acesso para todos. Esses aspectos são amplos e atingem vastas possibilidades educacionais, alcançando questões territoriais, raciais, corporais, de gênero e classe social. Ações como essa impactam diretamente no cotidiano dos estudantes que têm acesso a escolas com professores que possuem formações nessas perspectivas, contribuindo para formação de estudantes de forma cidadã e socialmente justa. Ou seja, permitindo a estes professores e estudantes valorizarem suas experiências, colocarem a questão corporal no centro e garantirem a diversidade cultural em sala de aula.

No Brasil, os programas de iniciação à docência (como o PIBID, Residência Pedagógica, PROLICEN, entre outros) permitem que professores em formação inicial frequentem escolas públicas antes mesmo dos componentes obrigatórios de estágio supervisionado, permitindo assim o contato com a realidade escolar de forma ativa ao longo do curso.

Vale acentuar que a maneira como os cursos de formação de professores em universidades lida com a FPJS é complexa. Zeichner (2008) retrata a situação dos professores formadores nestes cursos e sua relação distante com a realidade escolar. Assim como também uma relação de suposta superioridade com seus colegas que trabalham na educação básica, quando afirma que “Essas alianças precisam ser muito diferentes daquelas do tipo “especialista da universidade transmite conhecimento aos professores e cidadãos desinformados”, que caracterizaram, em muitos lugares, as interações do corpo docente fora da academia” (Zeichner, 2008, p. 30).

O autor defende que isso não é um problema exclusivamente dos professores formadores, mas sim de como a universidade e a escola se relacionam, mostrando a excelência destas duas instituições mantenham contato direto para troca de informações e experiências, assim como com a família dos estudantes e as pessoas que compõem a comunidade onde a escola e a universidade estejam inseridas, para que assim a FPJS não fique apenas no discurso. Por isso, o diálogo entre estudantes egressos dos cursos, professores

da educação básica, professores formadores e diálogos entre outros cursos de licenciatura devem ser acentuados, para que esta troca se torne cotidiana e a FPJS se torne ampla e uma realidade não apenas local, mas aplicada em toda a instituição.

Um tópico basilar sublinhado por Zeichner sobre a FPJS nos Estados Unidos foi o enfoque sobre questões raciais. Segundo ele:

Outro problema com a FPJS é que, de acordo com a literatura especializada, ela tem quase que exclusivamente se concentrado na formação de professores brancos para lecionarem alunos de cor que vivem na pobreza, em vez da meta de formar todos os professores para lecionarem todos os alunos. Nos últimos anos, surgem vários trabalhos acadêmicos, documentando a falha da formação de professores em focar as necessidades de aprendizado dos futuros professores de cor em instituições predominantemente brancas. Essa literatura pondera que, embora crescer como uma pessoa de cor leve o indivíduo a experimentar coisas diferentes das experimentadas por uma pessoa branca (por exemplo, racismo) não se pode dizer que o fato de ser uma pessoa de cor equivalha a ser um "bom professor" (Zeichner, 2008, p. 25).

Os cursos de FPJS assim acontecem pois tem dedicação de produção de uma estrutura curricular culturalmente sensível, professores formadores especialistas, construção de teoria e prática bem planejadas, experiências com estágios e residências pedagógicas, disposição de componentes curriculares críticos, entre outras características de cursos que são minoria. Em universidades espalhadas pelo mundo, formações como essa são privadas, formando bons professores e não os conhecidos como "professores bons o suficiente", formados em cursos contrários às FPJS. Cursos à distância, de forma técnica, de tempo encurtado. As pessoas que acessam a esses diferentes tipos de cursos de formação de professores possuem também diferentes características sociais, formando um espectro de raça, gênero e condição social disparado nestas instituições.

Sendo assim, homens brancos são formados para lecionar para alunos que fazem parte de comunidades minoritárias. O enfoque em formar todos os professores para justiça social nos mostra então quem tem acesso a esta. De fato, uma pessoa negra não se torna um professor/a/e antirracista, pelo fato de conhecer na experiência de vida a negritude. Isso porque a formação destes professores precisa ser considerada, e assim como as experiências prévias deste professor/a/er são características importantes de sua personalidade de trabalho, ações na escola e forma de produzir ciência. Mas os componentes curriculares nos quais este professor/a/e teve acesso na formação inicial, suas presenças em programas que o direcionem até escolas para conhecer experiências diversas, tempo de qualidade para especializações e leituras de referenciais teóricos sobre as temáticas mais importantes para formação de um bom professor/a/e, tudo isso também impacta.

No Brasil, estar numa universidade pública e conseguir questionar o currículo, ter acesso à iniciação à docência e à pesquisa, estudar em tempo integral, tudo isso é definido por

acesso a bolsas de estudo. Os cursos são construídos por estudantes trabalhadores, em escalas de trabalho degradantes como são a 6x1 no Brasil, onde se trabalha 6 dias da semana, 8h por dia.

Porém, “Embora o ensino e a formação de professores possam desempenhar importante papel para lidar com essas desigualdades e injustiças, eles devem ser vistos como apenas uma parte de um plano mais abrangente de reformas das sociedades” (Zeichner, 2008, p. 27). São amplos os problemas na educação no Brasil e no mundo. Refletir sobre o currículo de cursos de formação de professores é apenas uma janela para se analisar a realidade, que é composta de diversas camadas. Entretanto, ao defender a competência de ações locais de FPJS e o compartilhamento científico destas experiências permite que os currículos, as práticas, as experiências que deram certo ou errado, as trocas de contato através dessa junção entre escola e universidade e o mundo científico tão plural, nos garanta que há tentativa de professores formadores e em formação de construir de fato uma educação que forme para justiça social, antirracista, culturalmente sensível, pública, laica, de qualidade e para todos.

Desse modo, formar professores para justiça social e valorizar a pedagogia dos corpos, vão além de estudar os currículos dos cursos de formação. É um processo complexo de formar pessoas para lidarem de forma humanitária com outras pessoas, com suas particularidades de lidar com o mundo. É estudar a formação destes currículos, como também suas práticas em sala de aula, as formações continuadas e a troca de conhecimento com os pares. Ao olhar para as salas de aula do Brasil, percebemos a urgência que temos em formar professores de Geografia realmente voltados para justiça social, principalmente se tratando das escolas públicas brasileiras, que lidam cotidianamente com a população inserida nas comunidades minoritárias em direitos neste país.

O curso de Licenciatura em Geografia da UFPB está no processo de construção dessa formação, tanto para justiça social quanto para um currículo culturalmente diverso. Porém, é um processo de construção contínuo, que convém refletir sobre quem o constrói, quais as intenções e objetivos ao formar esses professores e o caminho para que uma formação antirracista não fique centrada apenas em um componente curricular, mas sim ao longo de toda a formação, unindo todas as potencialidades que esta ciência possui, assim como a diversidade de temáticas que se trata ao longo do curso e unir essas possibilidades para a intenção de, de fato, formar professores antirracistas. Por isso, o tópico a seguir se concentra nesta formação, para dialogar sobre como é possível tratar professores de Geografia como potencializadores de uma comunidade culturalmente respeitadora.

## 2.3 Formação de Professores de Geografia Antirracistas

A chegada da Lei 10.639/2003 nas escolas brasileiras reforça o papel dos professores e do ensino de Geografia como aliados que contribuem para a construção da cidadania dos estudantes. Contudo, para se efetivar uma prática antirracista na educação básica, também devemos ponderar e analisar os cursos de formação de professores. No caso da Geografia, para que se tenha uma educação baseada em uma Geografia antirracista, salutar uma revisão dos conceitos fundantes desta ciência através de uma ótica anticolonial.

Para Rodrigues (2019), a Geografia compreende que a concentração e a desigualdade de riquezas derivadas da relação sociedade-natureza pautada no ímpeto colonialista e capitalista, promove uma destruição ambiental e segregação em escalas espaciais e sociais, o que resulta em desrespeito às pessoas, à natureza e, logo, à cultura e aos formatos diversos de se viver em comunidade. Isso nos mostra a importância de observarmos fatos geográficos através de uma ótica anti-colonial, para visibilizar as culturas que fogem deste princípio de sociedade, que lutam contra este processo de invisibilidade. E unir as análises críticas sociais com a visão de classe, também as visões de gênero, raça, etnia e de território, de forma interseccional<sup>16</sup>. Porém, a forma como a Geografia pode contribuir ou não para essa construção nas salas de aula, são possibilidades gigantescas.

O Professor Renato Santos (2010) nos faz questionar qual o papel da Geografia nas relações raciais, mostrando as diversas possibilidades que esta ciência pode criar em sala de aula. Um exemplo disso é quando aborda que:

Esta compreensão deve, portanto, ser norteadora (ou suleadora!) da contribuição da Geografia trabalhada dentro de sala de aula: as noções que aprendemos/ensinamos sobre a geografia servem para saber interpretar esse mundo, conhecer a sua posição no mundo e agir neste mundo. Isto implica conceber o espaço geográfico como sendo estrutura – e, a partir disso, estudar sua organização, seus elementos, seus objetos, etc. -, mas também como experiência: as posições que os indivíduos e grupos sociais ocupam, bem como as relações que eles vivenciam, condicionam trajetórias sociais que são, também, trajetórias espaciais, o que nos permite apontar as inscrições sócio-espaciais de indivíduos e grupos como sendo experiências espaciais das relações sociais, econômicas e de poder (Santos, 2010, p. 143).

Tudo isso aparece nas aulas de Geografia na educação básica e no ensino superior. A forma como esse tipo de temática é discutida é que pode mudar tudo, principalmente a

---

<sup>16</sup> O conceito, cunhado pela pesquisadora Sojourner Truth, em 1851, afirma que interseccionalidade é “Uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Ela trata especificamente da forma como o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres negras, de outras mulheres de cor e de homens também”. (Crenshaw, 2002, p. 177 – tradução livre). Porém, destacamos autoras que também produziram teoria neste conceito, como Angela Davis, bell hooks, Patricia Hill Collins, Kimberlé Crenshaw, e no Brasil as autoras Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Sueli Carneiro.



percepção de quem aprende sobre as relações raciais no espaço geográfico, de como elas delimitam simbolicamente as identidades territoriais em diferentes espaços vividos, inclusive, de uma perspectiva de gênero que transforma o próprio corpo em um território, ou seja, em um corpo-território. Para Haesbaert (2020, p. 76), o corpo-território é uma abordagem “proveniente principalmente de proposições de pesquisadoras feministas (ou ecofeministas) e do movimento indígena, que atentaram par o poder da corporeidade ao mesmo tempo como objeto de exercício do poder e como sujeito (corporificado) de resistência”.

Criando argumentos para provar que os conceitos de raça e etnia possuem fundamentos geográficos, Santos (2010) destaca que as histórias podem ser contadas através de outra ótica que não a do colonizador. Para ele, “raça” é então um constructo que, ancorado em leituras do espaço, estrutura também relações de poder com o espaço e no espaço, ou seja, cria territórios.

Em relação aos cursos de formação de professores de Geografia, se considerarmos discutir as questões espaciais com ênfase para as relações de raça e etnia (ou de gênero e outras possibilidades, não somente de classe), conseguimos ampliar essas formações para que alcancem o objetivo de formar professores antirracistas, que consigam discutir as formas como os corpos e as marcas históricas se firmam no território, assim como foi revisitado a construção do currículo anteriormente, com Arroyo (2017), Zeichner (2008) e hooks (2013), o corpo, as experiências, o zelo à diversidade cultural e construindo formações sociais justas.

Utilizando a Lei como instrumento para lutar contra o racismo, temos a chance de construir salas de aula que se tornem verdadeiros espaços de luta. Para isso, “tornam-se necessárias revisões conceituais, revisões de estruturas, enfim: inserção de conteúdos, mas também a revisão de conteúdos” (Santos, 2010, p. 151), ou seja, observar e criticar os currículos impostos, não somente os componentes curriculares, mas também com os conteúdos disseminados neles.

Ser negro no Brasil é um desafio, e reconstruir a forma como o grupo étnico negro aparece nas escolas, não é tarefa fácil. Porém, a escola e a universidade têm papel fundante nisso. Milton Santos, nos anos 2000, problematizou o que é ser negro no Brasil:

Ser negro no Brasil é frequentemente ser objeto de um olhar vesgo e ambíguo. Essa ambiguidade marca a convivência cotidiana, influi sobre o debate acadêmico e o discurso individualmente repetido é, também, utilizado por governos, partidos e instituições. Tais refrões cansativos tornam-se irritantes, sobretudo para os que nele se encontram como parte ativa, não apenas como testemunha. Há, sempre, o risco de cair na armadilha da emoção desbragada e não tratar do assunto de maneira adequada e sistêmica (Santos, 2000, p. 2).

Passados 25 anos desse manifesto, ainda identificamos o racismo institucional nas escolas e universidades. Para o grande mestre da Geografia brasileira, até mesmo o conceito de cidadão para as pessoas negras é dúbio. Dizia ele:

No Brasil, onde a cidadania é, geralmente, mutilada, o caso dos negros é emblemático. Os interesses cristalizados, que produziram convicções escravocratas arraigadas, mantêm os estereótipos, que não ficam no limite do simbólico, incidindo sobre os demais aspectos das relações sociais. Na esfera pública, o corpo acaba por ter um peso maior do que o espírito na formação da socialidade e da sociabilidade (Santos, 2000, p. 3).

O corpo volta ao centro do diálogo, mas não como foco da construção curricular de forma positiva, e sim na forma como o racismo atua inclusive na construção da relação do homem com o meio. Ser negro e cidadão no Brasil é difícil e até mesmo mutilante, segundo Santos (2000). O Professor Ratts salienta que é exatamente na construção dessa cidadania que conseguimos perceber o avanço de políticas como a Lei 10.639/2003 e todas as que a antecederam em forma de luta do movimento negro. Para ele:

É no campo da cidadania que poderão ser percebidos os efeitos dessas políticas: uma universidade pública mais diferenciada étnica e racialmente, com uma atuação em termos de ensino, pesquisa e extensão que mantenha trocas com a diversidade étnica, racial, cultural e social do país, considerando negros, indígenas, quilombolas e outros segmentos sociais como sujeitos de conhecimento (Ratts, 2010, p. 137).

A universidade e o acesso a ela são colocados como destaques nesta análise de aplicação de política pública. Como vimos anteriormente, o acesso às cotas raciais é uma das ações afirmativas mais conhecidas no Brasil, mas é através da Lei 10.639/2003 que podemos discutir a garantia de conteúdos da EREB nos currículos dos cursos de graduação e possibilitar que cheguem efetivamente nas escolas. Ainda demonstrando como a Geografia pode contribuir com a mudança da forma como as questões étnico e raciais, o professor Ratts continua:

Nos marcos da geografia contemporânea, o que compreende as “viradas” crítica e cultural, delineia-se uma abordagem teórica, metodológica e política, uma geografia humana, humanista, que focaliza indivíduos e coletividades desumanizadas pelo racismo e outras formas de discriminação, a exemplo do sexismo e da homofobia. É uma pedagogia política que se faz com o objetivo da emancipação dos sujeitos colonizados e subalternizados. A ciência geográfica e a Geografia Escolar têm amplo potencial de reflexão e intervenção neste cenário (Ratts, 2010, p. 138).

E justamente por todo esse potencial que essa ciência possui, as chances de mudança nas salas de aula da educação básica e superior são gigantes se considerarmos repensar as formações dos professores de Geografia. Tratando assim da Geografia como possibilidade de não permanência da invisibilidade que é concedida para a cultura negra nas escolas e universidades. Nas palavras de Pereira e Gomes:

A invisibilidade, portanto, não deve ser analisada como fato natural e dado a priori, mas como elaboração sócio-cultural que é apresentada à realidade como uma realidade plena e natural. O ser humano invisível é a parte visível de uma teia de

Na Geografia, ao analisar a relação das pessoas com o meio, nos deparamos com este debate, que pode ser analisado sob muitos vieses. Um exemplo é a presença do livro clássico brasileiro “Casa Grande e Senzala”, do autor Gilberto Freyre (2003), que traz um referencial abrangente de características sociais, econômicas, culturais e ambientais do Brasil, se tornando também um clássico na Geografia. Segundo Munanga (2008), o maior ato descrito no livro, conhecido como democracia racial, é um mito no Brasil. Foi utilizado pelas elites para fins de dissimulação das desigualdades e impedimento de pessoas não-brancas à consciência do funcionamento dos mecanismos de exclusão social, onde se constrói uma sociedade que se entende como brasileira, todavia não compreende seu pertencimento étnico-racial, dificultando a criação de uma identidade própria.

Estas características se tornam “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais destas elites. Símbolos estes pautados em uma democracia racial falsa, porém, ainda presente na sala de aula dos professores de Geografia em formação, não de forma crítica, mas como base da construção territorial do Brasil.

É papel de uma Geografia antirracista atualizar o debate, contrário ao mito da democracia racial, construindo assim um ensino de Geografia “democrático, antirracista e equânime” (Gomes, 2024) na sala de aula da educação básica e do ensino superior. Como afirma Ferracini (2011, p. 264): “Acredita-se na importância de seu aprofundamento e problematização no processo de formação de professores, a respeito da diáspora africana no antigo e no novo mundo”. Para isto, o debate sobre as relações étnico-raciais deve estar inclusa nas salas de aula de Geografia do ensino superior para que chegue até a educação básica.

O pesquisador de cartografias negras, Rafael Anjos, expõe um exemplo prático de como a cultura negra é negada dentro das instâncias oficiais brasileiras e observa como podemos analisar geograficamente este fato, quando alega que:

O Brasil tem registrado sete (7) Constituições Federais (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988) com componentes eugênicos e de exclusão em quase todas elas. Por exemplo, apenas na última vai ser feita uma referência às comunidades quilombolas, ou seja, a palavra “quilombo” vai aparecer pela primeira vez num documento constitucional da nação apenas em 1988 [...] Lembramos que as demandas das comunidades quilombolas no território brasileiro não podem mais continuar sendo tratadas com ações pontuais, esporádicas e nem atrapalhadas por conflitos de atribuições institucionais presentes de forma significativa, nesta primeira metade do século XXI e com indícios de manutenção. A cartografia afrobrasileira é reveladora da forma como o Estado brasileiro “branco” age, atuando como uma empresa devido à sintonia com a sua elite e evitando qualquer tipo de inserção oficial das matrizes oriundas da África no sistema visível (Anjos, 2022, P. 587).

Para o autor Anjos, este silenciamento dos textos constitucionais nos faz questionar: na escola, na sala de aula de Geografia, quantas vezes temos a possibilidade de ensinar sobre quilombos, favelas e o campo? Como a ciência geográfica vem negando isto na educação básica e superior, em seus currículos oficiais? Mesmo o Brasil sendo constituído majoritariamente por pessoas pretas e pardas, ainda temos situações como estas na realidade. E, por tanto, devemos repensar o papel da Geografia nisso, principalmente em um país que já negligencia as questões negras na educação. Segundo Ratts:

Primeiramente, constatamos poucas referências e menções sobre a população negra nos livros. Isto se constitui como um problema, uma vez que, apesar de o segmento negro se colocar como um amplo contingente populacional e estabelecer uma grande contribuição para a nação em vários aspectos, este permanece à margem não só da sociedade, mas também das várias formas de representação. Um segundo ponto problemático que constatamos é que essas escassas apresentações da população negra se caracterizam, na grande maioria dos casos, em estereótipos (Ratts et al, p. 51, 2006).

E dentro das novas políticas educacionais, como a BNCC, as questões de raça e etnia também se tornam secundárias. Sousa Júnior nos fala que:

Esses diálogos múltiplos da geografia com as relações étnico-raciais desenvolvem linguagens e habilidades que estimulam a criticidade do estudante, o convívio com povos e culturas, respeitando as diferenças e construindo uma análise que leva em conta o raciocínio geográfico. Desse modo, o texto da base ao buscar construir as proposições para a geografia no ensino fundamental, elucida questões relativas às relações étnico-raciais, muito embora seja uma abordagem restrita, implícita e, às vezes, mais problematizadas (Sousa Júnior, 2021, p. 10).

E tratando a raça e etnia como conteúdo restrito, além da diminuição de tempo de sala de aula de disciplinas como Geografia, Filosofia e Sociologia, diminuimos as possibilidades que estas ciências possuem de debater de forma crítica estas questões. Sabemos que estas ciências permitem que estes estereótipos sejam repensados em sala de aula, além de ter muito potencial na participação da construção de políticas públicas, possuem também uma análise única através de seus conceitos, que vão no caminho contrário da perpetuação dessas situações. Serpa declara que:

São essas variáveis que estão em jogo para a análise das políticas públicas no Brasil por um viés geográfico: escalas, território, poder, região, cultura, identidade e cidadania. Elas oferecem a oportunidade para a Geografia avançar nessa discussão, norteando-se por uma abordagem dialética e cultural para a análise das políticas públicas (Serpa, 2011, p. 46).

E o corpo faz parte disso. Corpos com etnia, com gênero, com classe, com território. O conceito de território é um dos principais meios ou instrumentos para alcançar discussões sobre os corpos. Anjos nos esclarece que:

A Geografia é a ciência do território, e o território é o melhor instrumento de observação do que está acontecendo no Brasil. Ela expõe a diversidade regional, as desigualdades espaciais e a heterogeneidade da população. Essa é a área de conhecimento que tem o compromisso de tornar o mundo e suas dinâmicas

compreensíveis para os alunos, de dar explicações para as transformações territoriais e de apontar soluções para a melhor organização do espaço. A Geografia é, portanto, uma disciplina fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição desigual espacial (Anjos, 2008, p. 172).

E é no território (da escola, da universidade, da capoeira, do terreiro, da rua...) onde os corpos exigem se expressar. Onde os corpos ativam fluxos, itinerários humanos/desumanos, como nos lembra Arroyo (2017), de partidas, de chegadas, criando marcas, identidades, relações de poder que muitas vezes resultam em disputas, domínios, perdas e resistências. Por isso, os corpos carregam e constituem uma espacialidade, uma territorialidade, um corpo-território, como nos ensinou Haesbaert (2020). E estas relações estão presentes na Geografia e nas salas de aula, tanto da educação básica quanto da formação de professores de Geografia.

No seu livro “Corpo-território e educação decolonial: posições afro-brasileiras na invenção da docência”, o Professor Eduardo Miranda (2020) também enfatiza o anseio de repensar as docências, de recuperar as memórias dos povos afro-brasileiros e indígenas, de valorizar seus saberes ancestrais.

Para que essa reinvenção da docência resulte em professores de Geografia antirracistas, ela precisa estar nas bases curriculares dos cursos de formação, para que assim cheguem à escola. Para que essa reflexão esteja situada na realidade, professores especializados na área devem ser considerados para ministrarem componentes curriculares como este, que está em foco nesta pesquisa. Para que não mantenhamos apenas a discussão sobre classe nos tópicos sobre questões sociais. A esse respeito, Miranda relata sua experiência de formação inicial, ao dizer que:

[...] a matriz curricular do período que estive na graduação não abarcava discussões que nos motivaram a repensar a criticidade a partir dos marcadores sociais evidentes em nossos corpos-territórios, no máximo, atrelava-se as problemáticas sociais às lutas de classes e todos os outros campos deveriam ser inseridos na abordagem maior: marxista. O repensar a partir do que afeta o meu próprio corpo só teve início com as provocações encontradas em uma gama de componentes curriculares cursados em outros departamentos, entre eles: Psicologia social; Educação e diversidade cultural: História da África etc. (Miranda, 2020, p. 42).

Portanto, o que defendemos neste trabalho é que, baseado em uma totalidade geográfica que busca analisar a realidade e as possibilidades, de acordo com o materialismo histórico e dialético, porém, dando ênfase também nas categorias corpo, território, gênero e raça, não abandonando a classe, mas incorporando à discussão das demais.

Pontuo inicialmente no trecho anterior a personalidade do pesquisador que “O repensar a partir do que afeta o meu próprio corpo” (Miranda, 2020, p. 42) é essencial ao questionarmos a presença de temas como raça e etnia nos currículos de professores de

Geografia. Por isso a eficácia da apresentação, da marcação do meu corpo-território como etapa essencial na escrita e vivência da dissertação e como professora de Geografia buscando construir uma Geografia antirracista e defender um curso de formação de professores de Geografia também neste viés.

Formar-se professor/a/e no Brasil sendo negro e a partir de uma perspectiva científica decolonial, significa perceber o currículo de forma diferenciada, um currículo injusto e voltado para métodos e metodologias unicamente eurocêntricos e sem diversidade colonial. Assim como acontece com Miranda, professores de todos os lugares fazem o mesmo, procuram essas discussões em outros departamentos, em pesquisas pessoais e em movimentos sociais. Miranda declara ainda que: “se faz urgente que os cursos de formação de professores alterem e/ou insiram na matriz curricular das graduações discussões que contemplem a diversidade étnica” (Miranda, 2020, p. 59), para que assim, consigamos garantir a formação de professores antirracistas.

Por fim, o autor ainda comunica que: “Negligenciar a diversidade étnico-racial dos educandos tem rebatimento no ato político-pedagógico da instituição e que se reflete nas escolhas da construção do currículo da licenciatura, o qual tem característica universalizante” (Miranda, 2020, p. 120). Isso irá refletir na formação dos professores que chegarão à educação básica, assim como o currículo impacta de forma direta nas características profissionais, que podem ser culturalmente sensíveis consoante as escolhas feitas nas matrizes curriculares.

Portanto, a possibilidade de questionar os currículos dos cursos de formação de professores de geografia para analisar a presença - ou ausência - da Lei 10.639/2003 nas matrizes curriculares, assim como conteúdos que valorizem as questões étnico-raciais de forma não estereotipada e racista, se faz essencial e urgente, assim como tem sido feito com o curso de Licenciatura em Geografia da UFPB com esta dissertação.

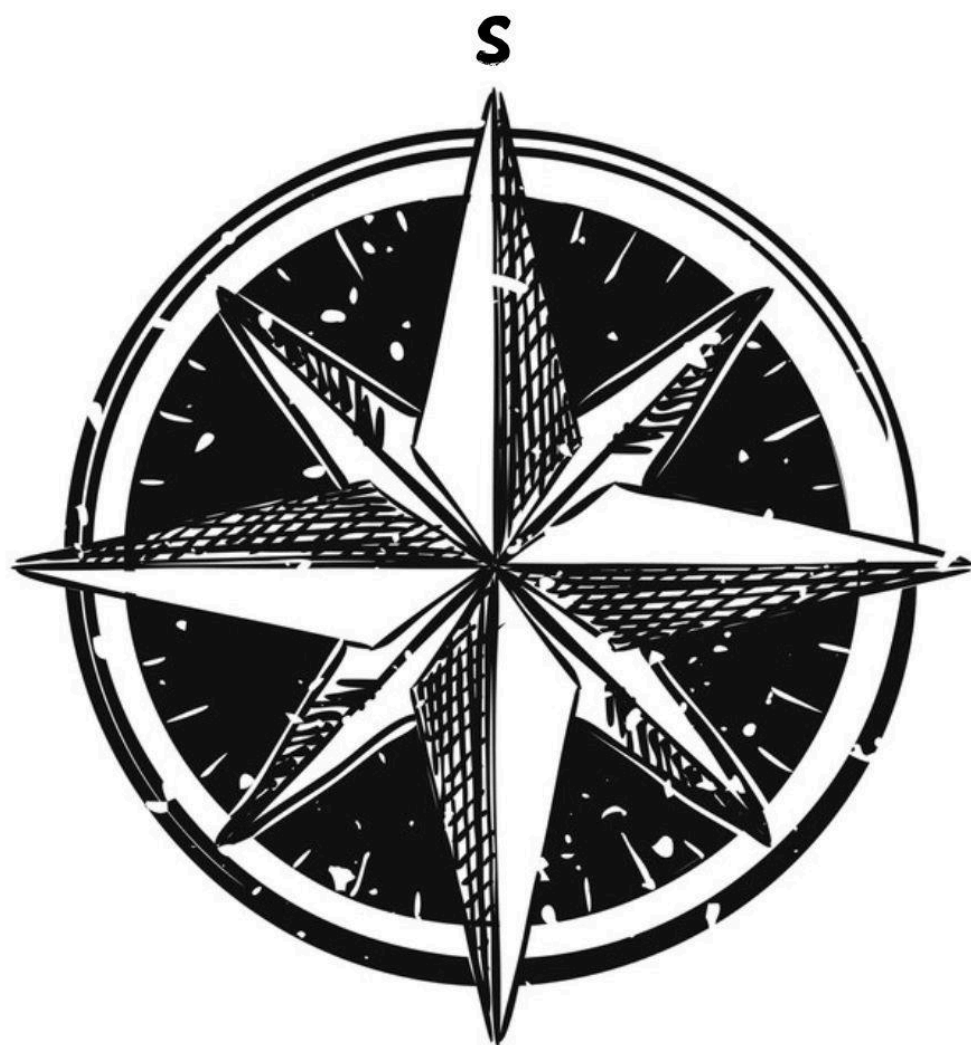
Em defesa dessas formações, consideramos referenciar o livro “Manifesto - Crítica às reformas neoliberais na Educação: prólogo do Ensino de Geografia”, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia (ANPEGE), que coloca a posição da associação referente também às questões trazidas nesta dissertação. O último capítulo do Manifesto, intitulado “Educação, Geografia Escolar e resistência ativa”, demonstra como os professores de Geografia possuem a oportunidade de construir ações de resistência, considerando como resistência ativa estar “em defesa da educação pública de gestão pública, gratuita, emancipatória, laica, libertária e livre de preconceitos, bandeiras já hasteadas desde abaixo pelos coletivos populares e desde seus territórios de vida” (Albuquerque et al., 2021, p. 122).

De forma contrária aos textos da BNCC, a ANPEGE anuncia que a resistência é essencial e não podemos nos considerar vencidos por termos documentos que minimizam o papel dos professores na educação brasileira. O Manifesto defende um ensino e uma formação de professores de Geografia que valorizem “alternativas possíveis em um futuro aberto, dialógico, antirracista, feminista, anticapitalista, anticapacitista, anti-LGBTQI+fóbico, democrático e pelo comum” (Albuquerque et al., 2021, p. 129).

Entendendo como as especificidades de cada território deve ser respeitada, o Manifesto da ANPEGE assim defende uma proposta de currículo: “não falamos de modelos ideais, e sim, de um curriculum que valorize a forma de ser no mundo, que compreenda que o mundo do trabalho é também uma forma de existência, de aprendizado e de resistência” (Albuquerque et al., 2021, p. 138). E, com essa valorização de formas diversas de ser no mundo, com diferentes corpos, cores, raças, etnias, gêneros, territórios, que devemos pensar que a formação de professores de Geografia e acompanhar esse movimento, para respeitar os estudantes nas escolas e universidades, colocando em prática as possibilidades que estes professores possuem de influência na construção de cidadanias culturalmente sensíveis.

Para isso, nos capítulos seguintes discutiremos como essa luta tem sido feita, os passos dados e os reflexos dessa construção de formação de professores de Geografia antirracistas, que é um caminho ainda trilhado.

RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS NA MATRIZ  
CURRICULAR DO CURSO  
DE LICENCIATURA EM  
GEOGRAFIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL  
DA PARAÍBA





### **Músicas para ouvir lendo este capítulo:**

**Auri sacra fames-** Don L part. Tasha e Tracie

**Até sua alma-** Djonga, Coyote Beatz e Tasha e Tracie

**Jorge da Capadócia-** Racionais MC's

**O Mestre sala dos mares-** João Bosco e Aldir Blanc

### **3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Nos capítulos 3 e 4, analisamos documentos recolhidos ao longo da pesquisa, assim como os diálogos coletados nos grupos focais por meio de questões semi-estruturadas. Esta forma de coleta de dados foi escolhida para que tenhamos questões que possam se adaptar às respostas dos convidados para os grupos focais. Conforme Moreira e Callefé (2008), este formato é ideal para garantir esta liberdade para o pesquisador e os sujeitos, não limitando perguntas e respostas, utilizando-se de gravador e, posteriormente, na análise dos dados, fazendo transcrição das informações coletadas e seleção de trechos para apresentação na pesquisa.

Fontana e Frey (2000, p. 652) enfatizam a importância do pesquisador em se manter “flexível, objetivo, empático, persuasivo, um bom ouvinte”, e a escolha metodológica de diálogos semi-estruturados nos grupos focais segue o objetivo de alcançar estes adjetivos, para resultar em diálogos abertos e espontâneos sobre os temas abordados. Adotando as orientações de Marconi e Lakatos (2010), Moreira e Caleffe (2008) e André (2005), os grupos focais foram formados por professores que ministram este componente curricular obrigatório no curso de Licenciatura em Geografia, entre 2016.1 e 2023.2 (Grupo focal 1), membros do NEABI da UFPB (Grupo focal 2), assim como discentes egressos do curso, que já passaram por este componente curricular (Grupo focal 3).

Os dados foram coletados através de gravação de áudio dos diálogos entre a pesquisadora e os participantes com dois gravadores para garantia da coleta, assim como foram tratados utilizando o pacote premium da Word Microsoft para transcrição de dados. O ato da transcrição ocorreu garantindo a escrita das falas exatas dos participantes, preservando o sentido das frases e organizando a transcrição de acordo com a correção ortográfica, de coesão e coerência, assim como a retirada de vícios de linguagens repetitivas ao longo dos diálogos.

Sobre a análise dos dados da pesquisa, foi realizada uma análise de conteúdo, do tipo temática (Bardin, 2011). Segundo a autora, a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2011, p. 32), e não é construída através de um único instrumento, mas sim de vários, compreendendo a produção da pré-análise, categorização e

análise da temática, que nesta pesquisa é “A Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores de Geografia na Universidade Federal da Paraíba”. No decorrer da pré-análise, construímos o referencial teórico do trabalho, identificamos os sujeitos que participaram da pesquisa e suas possíveis contribuições e delimitamos a metodologia de pesquisa.

Construímos as unidades de registro (todas as informações coletadas através das ferramentas de coleta citadas acima) e as unidades de contexto (visando a exploração e tratamento destes materiais). Para isso, categorizamos os dados recolhidos nestes materiais em três, como já dito anteriormente: A história da implementação do conteúdo obrigatório no curso de Licenciatura em Geografia e na UFPB (1), o impacto profissional nos sujeitos participantes dos grupos focais (2), assim como a importância da obrigatoriedade deste conteúdo ou do componente curricular (3), categoria essa que aparece como hipótese da pesquisa. A categoria 1 é analisada através dos documentos e dos grupos focais e as categorias 2 e 3 através dos referenciais teóricos e das falas dos participantes nos grupos focais, todas assim analisadas nos capítulos 3 e 4 desta dissertação.

Dentro das unidades citadas, a de registro e de contexto, temos as quatro fases de preparação desta metodologia: a pré-análise, exploração de material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação (Minayo, 2002, p. 76). Na primeira, construindo a pesquisa de acordo com as indicações do autor, organizamos todo material coletado, definimos as categorias e fazemos as primeiras marcações nos dados.

Na segunda fase, a exploração do material é mais intensa, com leituras repetidas e dedicação aos detalhes das falas e documentos, assim como na terceira fase, de tratamento, analisamos nesta dissertação as repetições nos diálogos, as analogias e comparações entre cursos, experiências profissionais e/ou no componente curricular.

A quarta e última fase desta etapa da pesquisa, a interpretação, foi desenvolvida preservando as falas originais dos participantes dos grupos focais, assim como dos trechos dos documentos analisados, para garantia da autenticidade dos dados. Por fim, salientamos o que Minayo (2002) traz no fim de seu artigo, sobre a importância de entender a pesquisa qualitativa que trata dados de forma dialética, ou seja, respeitando a conjuntura sócio-histórica do caso analisado, ser reafirmada como ciência e, portanto, com possibilidade de continuidade. Esta dissertação tem dados contínuos, que referem-se a experiências de profissionais que estão sendo constantemente formados e que é passível de continuidade, tanto na esfera local da UFPB, estudo de caso realizado aqui, quanto em outras escalas espaciais.

A formação dos grupos ocorreu com o envio direto de convite para os docentes da ERER e para os docentes que formaram o NEABI. Já para os discentes, foi solicitado para a secretaria do curso o contato de e-mail de todos os estudantes egressos, por onde também foi feito o convite oficial.

Neste capítulo 3, procedemos a análise dos dados dos grupos focais realizados com quatro docentes, que são apresentados, a seguir, a partir de informações complementares coletadas nos seus currículos da plataforma lattes. No grupo focal 1, dialogamos com a Prof. Dra. Fátima Rodrigues, docente aposentada do Departamento de Geociências da UFPB e atualmente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPB. É pós-doutora pela Université Paris IV-Sorbonne, cursou o doutorado (2001) e o mestrado (1995) em Geografia Humana na Universidade de São Paulo (USP); Especialização em Educação e Especialização em Nordeste: Questão Regional e Ambiental na (UFC). Licenciatura em Geografia na Universidade Regional do Cariri (1982). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Agrária, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, agricultura camponesa com ênfase em agroecologia, territorialidades étnicas, cultura sertaneja e movimentos sociais no campo. É membro da Comissão Científica dos seguintes periódicos: Revista Mercator (UFC), Revista Agrária (USP), Revista Raega (UFPR), Revista Geonordeste (UFS), e Revista MSEU (UFPE) e CaderNau. Ela também foi a primeira Professora a ministrar o componente ERER, assim como foi a pessoa responsável pela implementação do componente no PPC da Licenciatura em Geografia da UFPB, em 2016.

Do mesmo grupo focal, participou o Prof. Dr. Josias Galvão. Ele é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB e Professor do Departamento de Geociências, onde ministra atualmente o componente curricular ERER. Possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (1987), Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (1993) e Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). É consultor da Comissão Pastoral da Terra. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Agrária, atuando principalmente nos seguintes temas: espaço agrário, geografia, espaço urbano, políticas públicas e território. O grupo focal 1 aconteceu no dia 19 de setembro de 2024, no GPCES, localizado no ambiente 29 do CE da UFPB, às 14h30, com a coleta de 1h22min de áudio.

No grupo focal 2, dialogamos com duas Professoras do NEABI-UFPB. A Prof. Dra. Surya Barros, vinculada ao Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da UFPB, que é historiadora pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2002) e Mestra (2005) e Doutora (2017) em História

e Historiografia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atuando nas áreas de Política Educacional, História da Educação e Relações Raciais, é integrante do GHENO - Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista (UFPB) e do NIEPHE - Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (USP). É Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPB) e Professora e Coordenadora (2022-2024) do Programa de Pós-graduação em História (PPGH/UFPB).

Também no grupo 2 contamos com a presença da Prof. Dra. Mojana Vargas, vinculada ao Departamento de Relações Internacionais da UFPB. É Doutora em Estudos Africanos pelo ISCTE-IUL (Instituto Universitário de Lisboa), possui Mestrado em Relações Internacionais pelo Programa San Tiago Dantas (Unesp-Unicamp-Puc/SP) e graduação em História-Bacharelado e Licenciatura, pela Fac. de Filosofia, Letras e Ciências Humanas- USP (2004). Tem interesse na área de História Política, com ênfase em Política Externa do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: África nas Relações Internacionais Brasileiras e Política Africana. Atualmente é Coordenadora do NEABI-UFPB. Ambas as professoras trouxeram contribuições sobre a implementação dos conteúdos sobre as relações étnico-raciais na UFPB. O grupo focal 2 aconteceu no mesmo local, no dia 26 de setembro, às 14h30, contando com 55min de áudio.

Nos tópicos a seguir, analisaremos as entrevistas e documentos legais, a partir das três categorias definidas para análise de seus conteúdos: 1) história da implementação do conteúdo obrigatório no curso de Licenciatura em Geografia e na UFPB; 2) o impacto profissional nos sujeitos participantes dos grupos focais; 3) a importância da obrigatoriedade deste conteúdo ou do componente curricular.

### **3.1 Implementação da EREER no curso de Licenciatura em Geografia da UFPB**

Para análise da implementação da EREER como componente curricular, dialogamos com os dois grupos focais de professores que participaram deste processo de forma direta ou indireta, ou seja, construindo e/ou ministrando o componente na Licenciatura em Geografia e em outros cursos da UFPB, o que contribuiu para a obrigatoriedade da temática no referente curso citado e na UFPB.

O grupo focal 1 foi composto com os docentes que ministraram ou ministram o componente e participaram do Núcleo Docente Estruturante da última reforma curricular do curso. A Resolução CONSEPE Nº 29/2020, em seu artigo 15, afirma que o NDE é formado por professores com atribuições acadêmicas de acompanhamento, de acordo com Resolução

CONAES Nº 01, de 17 de junho de 2010, e atuam no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Ao longo do diálogo, ambos os professores compartilharam suas experiências tanto com a implementação do componente, quanto sobre suas práticas ao ministrá-lo, como veremos a seguir.

A Prof. Dra. Fátima Rodrigues destacou a demora da criação do componente curricular no curso de Licenciatura em Geografia. O componente foi implementado no curso no ano de 2016, enquanto que a Lei 10.639 foi aprovada no ano de 2003. Com 13 anos de atraso entre a aprovação da Lei e a aprovação do novo PPC da Licenciatura em Geografia na UFPB, as turmas que se formaram antes da implementação do componente não possuíram a oportunidade de ter acesso a conteúdos sobre as relações étnico-raciais, ou seja, não foram formados com a possibilidade de diálogo sobre as diversas questões raciais no Brasil e no mundo, o que possui influência na sala de aula destes professores formados no curso. A Professora reitera que:

[...] Em relação à necessidade desse componente, ele chega bastante tardiamente. [...] Inclusive no meu entender, não deveria ser só um componente. Deveria ser transversalizado, né? E ter o componente. Por que isso? Porque na realidade, tem uma lacuna muito grande que a disciplina com essa carga horária não dá conta! (Prof. Dra. Fátima Rodrigues, 19 de set. 2024).

Chamando atenção para a necessidade da transversalidade da temática, a Professora afirma a importância do curso trabalhar com as duas possibilidades: o componente curricular obrigatório e a presença do conteúdo de forma ampla nos outros componentes do curso, de forma que esta discussão esteja presente em discussões diversas da Geografia. Mais à frente, a Professora comenta sobre algumas possibilidades de componentes curriculares no curso e seus conteúdos que podem abranger de forma transversal a temática étnico-racial. Assim como destaca a carga horária do componente, que é de 60 horas, como todos os outros componentes curriculares obrigatórios do curso.

Porém, a quantidade de conteúdos e possibilidades que poderiam ser abordadas no componente estudado, de fato, não é possível com esta carga horária, problema este que deve se repetir em outros componentes obrigatórios. Isso é comprovado através dos diálogos dos outros participantes dos grupos focais, que também relatam experiências parecidas. Portanto, o pouco tempo dedicado a atentar as questões étnico-raciais é uma lacuna e influencia na formação destes professores que acabam trabalhando pouco ou não trabalhando a temática em sala de aula no futuro, na aplicabilidade da sua profissão. A Professora continua:

Não dá para trabalhar a geografia, a história da África e as questões inerentes à sociedade brasileira, que se desdobram da temática étnico-racial. Não dá. O que acontece é que a gente não consegue formar professores para atuar só com essa

carga horária. O que a gente faz é despertar curiosidade, isso é importante! É motivar para procurar, é localizar materiais e deixar referências bibliográficas (Prof. Dra. Fátima Rodrigues, 19 de set. 2024).

Por se dedicar a trabalhar com demandas históricas e geográficas de diversas etnias, além das questões sociológicas referentes às relações étnico-raciais no Brasil e no mundo, o tempo disponível para trabalho neste componente curricular se torna pequeno, já que a temática não aparece nas ementas da maioria dos outros componentes curriculares obrigatórios. Porém, esse também é um problema dos outros componentes curriculares obrigatórios. A questão dessa discussão volta então a ser a transversalidade da temática.

No curso existe o debate sobre a importância de unir a “Geografia Física” e “Geografia Humana”, sempre colocando as duas em diálogo, fazendo análises sem excluir uma das percepções, e isso é transversalizar a temática. Por exemplo, nos componentes curriculares se coloca a intenção de construir o pensamento dialético entre as grandes áreas da Geografia, permitindo que em quase todos estes componentes se trate sobre as discussões sociais e físicas da Geografia de forma integrada, a exemplo da relação campo-cidade, rural-urbano. Já nas relações étnico-raciais isso não ocorre, e a temática fica restrita ao componente curricular, que se torna insuficiente para discussão.

É possível que o entendimento inicial tenha sido de que apenas uma disciplina conseguisse contextualizar a EREER com os conteúdos da formação dos futuros licenciados/as em Geografia. Mas a partir do momento em que o racismo estrutural (Almeida, 2019), no pós-pandemia, tenciona o campo curricular, a transversalidade passa a ser uma condição indissociável do ensino da Geografia, tanto de conhecimentos da Geografia Física quanto da Geografia Humana. Em qualquer campo de estudo da espacialidade, há impactos dos construtos para ou sobre o racismo.

Na fala da professora Fátima Rodrigues, ressaltamos que ela enfatiza a função da EREER no currículo: motivar a procura dos estudantes pela temática e a possibilidade de contato com as bibliografias especializadas. Esta é uma funcionalidade plausível do componente, tendo em vista a questão da pouca disponibilidade de tempo que já foi mencionada. Os contatos com os autores clássicos das relações étnico-raciais internacionais ou do Brasil devem aparecer no componente, assim como as plataformas para acesso a estes materiais, tanto para leitura particular de cada estudante para pesquisa, assim como com livros literários, didáticos e paradidáticos, obras de arte e diversas obras que possam ser utilizadas em sala de aula, novamente influenciando diretamente na prática de trabalho de sala de aula destes professores formados na instituição.

Na continuação do diálogo, a Professora sublinha novamente o atraso da chegada do componente curricular, porém, reforça o trabalho para recuperar o tempo perdido. Assim como coloca na universidade a responsabilidade de apoio e financiamento de projetos na área, para continuidade dos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão nas temáticas étnico-raciais. Exalta a urgência de apoio ao NEABI, que fornece formações dentro da instituição. O reforço ao componente pode e deve também vir de outras formas, como adverte a seguir:

A iniciativa é fundamental e chega tarde, então a gente tem que ficar correndo atrás do prejuízo. É necessário que o NEABI receba apoio da universidade para eles existirem como um núcleo com condições de promover formações e articulações dentro da Universidade, com outros núcleos, né? Enfim, essa temática precisa de reforço (Prof. Dra. Fátima Rodrigues, 19 de set. 2024).

No Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Brasil, 2004), o MEC cita a necessidade de fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's) constituídos nas Instituições Públicas de Ensino, e posiciona que uma das principais ações desses núcleos é:

Colaborar com a Formação Inicial e Continuada de Professores e graduandos em educação das relações Etnicorraciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei 11645/08, quando couber (Brasil, 2004, p. 46)

Destarte, valorizar e incentivar o NEABI é excepcional em uma instituição que procura a defesa das questões étnico-raciais em seus currículos de formação de professores, necessitando então do reforço por parte da instituição.

Reforço que vem de muitos lados e poderia contar com mais apoio institucional da UFPB, como com os movimentos estudantis, grupos de trabalho sobre ampliação das cotas, movimentos sociais na Paraíba que atuam na temática e fazem grandes trabalhos de ampliação das questões étnico-raciais na educação, inserção de pessoas negras na educação formal e perpetuação da cultura negra. Grupos como esses poderiam apoiar os componentes de EREER nos cursos de graduação, assim como outras políticas voltadas às questões étnico-raciais na instituição. Por isso, o apoio da universidade é considerado indispensável, porém ainda fraco.

O Prof. Dr. Josias Galvão inicia contando sua experiência no componente EREER:

Minha inserção na disciplina aconteceu em julho de 2019. [...] Assim que ela (Prof. Dra. Fátima Rodrigues) se aposentou, eu cheguei. Não tive esse privilégio de ficar trabalhando junto a ela. Em uma das reuniões, o coordenador do curso falou da preocupação que ele tinha da retenção dos alunos de licenciatura por conta de um componente obrigatório, e esse componente obrigatório era Educação das Relações Étnico-raciais.

E que muitos dos alunos saíram de lá para conseguir ter todos os créditos para conclusão do curso, e iam buscar essa disciplina em outros centros, em outros departamentos que ofertam, além de contar que havia uma demanda muito grande

nesses outros cursos e às vezes não tinha nem vaga para os nossos alunos. Então se começou a reter os alunos da licenciatura e colocaram essa preocupação. Me falaram da disponibilidade de algum professor para ministrar a disciplina, houve um silêncio total na reunião. Eu fiquei preocupado, consultei os colegas do GESTAR, no sentido de que o GESTAR é um dos grupos que vem trabalhando com a questão da etnicidade, tanto na graduação como na pós, nos vários produtos que são a pesquisa, extensão e o ensino, e eu me senti mais confortável com o grupo no sentido de contribuir, então assim seria basicamente o GESTAR e não o professor Josias que ministraria sozinho (Prof. Dr. Josias Galvão, 19 de set. 2024).

Neste trecho, chama a atenção como originou a trajetória do Prof. Dr. Josias Galvão, na EREER, em 2019, logo após a aposentadoria da Prof. Dra. Fátima Rodrigues, que anteriormente ministrava tal componente curricular. O grupo focal aconteceu com o Professor atuando em seu quinto ano de experiência no componente. Ele salientou o problema da integralização de créditos dos discentes justamente neste componente, para cumprir a carga horária exigida no curso. Para tanto, os estudantes procuravam a EREER em outros centros, já que o componente é ofertado apenas uma vez por ano. A procura pelo componente em outros centros acabava por reter os discentes, que não conseguiam cumprir a carga horária no tempo desejado.

Outro fator relevante a ser observado foi o “silêncio total” na reunião de departamento, que mostra a falta de interesse ou de formação necessária dos demais docentes para ministrar o componente, que de fato merece ser ministrado por professores formados na área, revelando a carência e anseio por concursos públicos para professores especialistas em questões étnico-raciais e Geografia, porém, este silêncio é uma maneira de expor como a formação dos atuais profissionais, professores formadores no curso de Licenciatura em Geografia, não tiveram em suas formações iniciais preparação sobre as questões étnico-raciais, exatamente o que se pretende mudar agora.

Foi com a contribuição do Laboratório de Estudos do Território da Cultura e Etnicidade (GESTAR) que o Professor aceitou ministrar o componente, já que o laboratório possui vasta experiência na produção de ciência nesta área, ou seja, o conforto em trabalhar na área veio em forma de comunidade, em equipe, unindo os conhecimentos de vários profissionais, o que é plausível ao considerar os conhecimentos étnico-raciais no Brasil, principalmente pelo fato de se tratar de saberes dos povos negros, indígenas, ciganos e entre outros, isto é, saberes múltiplos. Ainda sobre a colaboração do laboratório, o Professor declara:

Também me senti confortável no sentido de que a gente tem uma equipe que poderia colaborar (o GESTAR). E aí eu falei para o coordenador e o chefe de departamento que assumiria a disciplina, uma vez que ninguém no departamento aceitou o componente. Desde então estou no componente, nenhum colega do departamento pediu: “gostaria de ter essa experiência na disciplina”. Até agora eu tô esperando e não tem aparecido. Então fica comigo, sempre eu estou sendo requisitado para fazer essa colaboração (Prof. Dr. Josias Galvão, 19 de set. 2024).



Essa afirmação do Professor no grupo focal 1 nos faz novamente questionar qual a preparação, curiosidade e pesquisa dos docentes do curso de Licenciatura em Geografia na área das relações étnico-raciais, mesmo que seja incluindo a temática dentro das suas pesquisas específicas na Geografia. Outros componentes curriculares possuem uma “disputa” para serem ministrados, enquanto este componente sobrecarrega a um único professor, que ainda espera a oportunidade de compartilhá-lo com outros docentes. Destarte, a temática acaba se afastando da realidade dos outros grupos de pesquisa no curso, assim como das atividades de extensão e da prática dos professores. O que gera também o distanciamento do que, para a Prof. Dra. Fátima Rodrigues, seria o ideal: transversalizar a temática.

Durante o diálogo, a Prof. Dra. Fátima Rodrigues relata a construção do componente ERER e sua história de implementação no curso, quando nos diz que:

Acho que foi 2014. Eu estava retornando do pós-doutorado e Marcelo era chefe de departamento e estava conduzindo a reforma curricular. Foi criada a nova estrutura e eu fiz parte do NDE. Essa disciplina fui eu que pensei, basicamente. Os problemas que ela tem, as lacunas que eu percebi quando fui executar. Eu não sei se o Josias usa exatamente o mesmo programa, mas o programa é uma coisa que a gente rever. A ementa dessa disciplina foi eu quem propus. E tem outras disciplinas que eu propus como alternativa na época, como de direitos humanos. Tanto como obrigatória quanto como optativa (Prof. Dra. Fátima Rodrigues, 19 de set. 2024).

A estrutura do componente, sua ementa e referenciais teóricos básicos foram construídos por ela e continuam sendo utilizados pelo Prof. Dr. Josias Galvão, com as contribuições do GESTAR, que passam a rever as “lacunas” do componente ao tempo em que é ministrado. A ausência de interferência de outros professores na construção (e continuidade!) do componente ERER também nos instiga a indagar sobre a construção coletiva de um curso de Licenciatura em Geografia, que deixou a responsabilidade de um componente extremamente essencial nas mãos de apenas uma pessoa ou um grupo de pesquisa. A professora também frisa a sua tentativa de criação de outros componentes, como um na área dos Direitos Humanos, que infelizmente ainda não existe no curso.

Sobre esta construção do componente no NDE, a Professora menciona:

Então foi tranquila a discussão no que diz respeito ao componente. Acho que o próprio trajeto do grupo de pesquisa contribuiu para que o debate fosse menos confrontado, os projetos eram sempre aprovados, isso foi favorável (Prof. Dra. Fátima Rodrigues, 19 de set. 2024).

Nas palavras da Professora, não houve interferências no processo de construção da ementa ou de implementação do componente ERER como obrigatório. E o GESTAR, na época coordenado pela Prof. Dra. Fátima Rodrigues, contribuiu para essa construção tranquila do componente, sem confrontos. Porém, a falta de confronto se confunde com a ausência de participação dos outros professores do curso com o componente, o que reflete no lapso destes

na continuidade do componente até hoje, contribuindo para a falta da diversidade de didáticas, bibliografias e práticas.

A situação em que a UFPB estava perante o Governo Federal também teve grande influência, segundo a Professora:

Então eu acho que isso facilitou também, o próprio governo, o próprio debate que se deu dentro da UFPB que estava naquele momento, porque depois que houve a audiência pública com o Ministério Público Federal, que o MEC se pronunciou no sentido de dizer que se a UFPB não introduzisse as cotas raciais os recursos seriam cortados. Então isso tudo tinha um contexto, eu acho que a Geografia não estava descontextualizada, talvez estivesse mais avançada pelo fato de ter pessoas pesquisando no curso (Prof. Dra. Fátima Rodrigues, 19 de set. 2024).

Como dito, uma instância superior exigiu que a UFPB implementasse as cotas raciais nos seus processos de ingresso na universidade, sendo uma das últimas universidades do Brasil a garantir a entrada de pessoas negras através de ações afirmativas, demonstrando assim a complexidade da situação referente às questões étnico-raciais na instituição.

A Geografia está à frente da UFPB no quesito implementação de políticas de reparação histórica do racismo institucional, principalmente por meio de pesquisas, projetos de ensino, e extensão, já que o curso adicionou o componente EREER como obrigatório um ano após a obrigatoriedade da temática em todos os cursos de graduação na instituição, mas anteriormente já possuía um trabalho consolidado através dos pesquisadores internos.

No curso, de acordo com a Prof. Dra. Fátima Rodrigues, não houve polêmicas para implementação do componente, ao contrário do que acontece em outros cursos, como pontuaremos posteriormente, na exposição da Prof. Dra. Surya Barros no grupo focal 2, referente ao curso de Pedagogia. Na narração a seguir, observamos a fala da Prof. Dra. Fátima Rodrigues quando questionada se esta implementação no curso de Licenciatura em Geografia foi tranquila:

Acho que sim, não foi polêmico, não foi. Se alguém teve vontade de contestar, não se pronunciou. E até porque tinha todo um contexto favorável, quem estava propondo estava se dispondo a ministrar. Então não tinha por que contestar, era uma pesquisadora que tem um perfil voltado para essas temáticas dos movimentos sociais, que estava propondo a partir de pesquisas, constatações. A universidade estava sendo questionada, chamada a se pronunciar sobre a temática, as cotas estavam sendo colocadas nas pós-graduações, então havia um contexto favorável. Favorável construído internamente e favorável do ponto de vista da proposição do Estado Brasileiro. Naquele momento nunca chegou um comentário para mim, nunca (Prof. Dra. Fátima Rodrigues, 19 de set. 2024).

O curso de Licenciatura em Geografia teve a honra de cruzar os caminhos com uma pesquisadora na área, que criou um grupo trabalhando a temática e originou o pontapé para o desenvolvimento da EREER como componente obrigatório. Porém, como já explicitado, não foi um movimento do curso como um todo, não foi um movimento de luta e causa do conjunto de docentes que produziam Geografia no departamento, assim como ainda ocorre

em outros cursos de graduação na instituição. Os docentes do curso não se opuseram à implementação do componente curricular como obrigatório, mesmo a UFPB tornando o conteúdo obrigatório apenas um ano antes, ou seja, o conteúdo deveria estar presente de forma transversal, não obrigatoriamente como componente, se tornando o caminho contrário escolhido pelo NDE do curso de Licenciatura em Geografia. O fato do cenário ser favorável, contribuiu bastante. Uma professora que coordenava um laboratório na área, reconhecida pelas pesquisas na temática, se propôs a escrever a construir um grupo de pesquisa na área, criar a ementa e ministrar o componente, promovendo o avanço sobre a temática no curso.

A trajetória da Professora Fátima Rodrigues revela como ela se constituiu como um corpo-território mobilizador de mudança no curso. Com foco nos estudos do campesinato, se envolveu nas discussões de raça e etnia. Afinal, grande parte do campo brasileiro é negro. E através de suas pesquisas, mas principalmente da ação de mudança, constituiu uma nova etapa no curso, onde a Educação das Relações Étnico-raciais passou a fazer diferença na formação de professores de Geografia na Paraíba.

Com estes diálogos iniciais no grupo focal 1, compreendemos como sucedeu o impacto direto desses professores sobre a implementação do componente no curso e sua continuidade, assim como a história deste e as contradições iniciais acerca da efetivação da ERER. Assim como se pode refletir sobre a função do componente na formação de professores de Geografia e suas práticas em sala de aula, construindo um ensino de Geografia Antirracista. Tanto quanto identificamos a escassez de processos seletivos para profissionais especializados, que poderiam desenvolver novos projetos e grupos na área, quanto a demanda urgente de mais investimentos nos núcleos, organização de movimentos sociais dentro da instituição que trabalham na área, grupos de pesquisa e extensão, como também, e discussões sobre ações afirmativas que já existem na UFPB. Ou seja, investimento na área.

Entretanto, é preciso reconhecer que a implantação da ERER na Geografia estava em sintonia com debates e conquistas alcançadas no âmbito nacional e, de modo particular, na UFPB, onde o NEABI teve papel preponderante. Por isso, buscamos professoras que compuseram o NEABI no momento da implementação do componente no curso de Geografia, em 2016, para compreender a atuação do núcleo neste processo, mas também a atuação do núcleo na instituição como um todo, através do grupo focal 2.

O NEABI é composto por participantes de diversos centros da universidade, estudantes e docentes. Conforme a página do núcleo no sistema da UFPB<sup>17</sup>, o Núcleo atua:

---

<sup>17</sup> Disponível em:

[https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/secao\\_extra.jsf?lc=pt\\_BR&id=1877&extra=203946630](https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/secao_extra.jsf?lc=pt_BR&id=1877&extra=203946630)

Com a promoção de palestras, encontros e seminários sobre educação antirracista, estudos culturais afrobrasileiros, defesa das ações afirmativas de acesso e permanência da juventude negra e indígena na universidade pública do Estado da Paraíba e com seus pesquisadores, ainda dispersos em vários departamentos e programas de pós-graduação, orientando e acompanhando trabalhos acadêmicos na temática etnicorracial (NEABI-UFPB, 2024).

Portanto, vislumbramos como indispensável pesquisar a influência que este núcleo dispôs sobre a EREER na Licenciatura em Geografia da UFPB e na instituição como um todo. O grupo focal 2 dialogou sobre a importância da temática, sua obrigatoriedade na UFPB e a questão específica da Geografia sobre esta implementação curricular. O diálogo com a Prof. Dra. Mojana Vargas e a Prof. Dra. Surya Barros nos rendeu reflexões amplas acerca desta discussão, principalmente por exporem suas experiências.

De início, a Prof. Dra. Mojana Vargas nos recomenda a leitura do “Dossiê Ações Afirmativas na UFPB: a longa década da democratização inconclusiva no ensino superior (1999-2012)”, de autoria do NEABI-UFPB, e encaminhado para os órgãos institucionais da mesma universidade. Em sua fala, a Professora adverte que:

Esse dossiê registra os vários seminários que aconteceram, os cursos, os debates que foram feitos antes dessa questão entrar em votação, que demonstram uma ideia do que foi o clima institucional de muita resistência. Uma resistência nem sempre declarada. A própria discussão sobre ações afirmativas, sobre cotas na universidade, tudo isso está registrado lá (Prof. Dra. Mojana Vargas, 26 de set. 2024).

Portanto, para o entendimento do contexto histórico em que o curso de Licenciatura em Geografia, o NEABI e a UFPB estavam inseridos, a análise deste dossiê se fez necessária. O documento, publicado em fevereiro de 2013, registra grande parte dos acontecimentos referentes às questões raciais na universidade, principalmente à implementação das cotas raciais, mas também de componentes curriculares, projetos de ensino, pesquisa e extensão, programas de incentivo à permanência de estudantes negros, indígenas e com deficiência.

No dossiê, ressaltamos o núcleo em mostrar que a luta na UFPB referente às questões raciais, é conduzida pelos estudantes, movimentos sociais, grupos de capoeira, pastorais, técnicos-administrativos e professores. Separando os principais acontecimentos documentados por anos, entre 1999 e 2002, registram-se os primeiros debates sobre questões raciais e cotas na universidade, assim como os primeiros componentes curriculares de Educação Étnico-racial, no Centro de Educação, e História da África, no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Outro destaque do documento é entre os anos de 2007 e 2009, quando a Pró-reitoria de Graduação iniciou a elaboração do projeto de cotas raciais na instituição. De acordo com o Dossiê (NEABI, 2013), todos os centros da UFPB votaram contrários à inclusão das políticas de cotas nos Conselhos de Centros, com exceção do Centro de Educação. Também foi neste

período de tempo que se iniciou a organização para construção do NEABI, assim como foi criado o Núcleo de Estudantes Negras e Negros (NENN).

Em 2009, o Ministério Público Federal na Paraíba (MPF-PB) concedeu o prazo de 100 dias para que a UFPB concluísse duas discussões sobre a implementação das políticas de cotas na instituição, que já se acentuava negativamente por ser uma das poucas universidades públicas federais que não dispunham de vagas reservadas para pessoas negras.

No ano seguinte, em 2010, finalmente a UFPB e seus conselheiros superiores se mostraram favoráveis à principal política de reparação histórica para negros no ensino superior:

No dia 30 de março de 2010, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), aprovou com 20 votos a favor, dois contrários e três abstenções (num total de 25), o projeto de Reserva de Vagas (com recortes social e racial) para aos Processos Seletivos, a começar pelo de 2011 (Processo nº 23074.007259/10-03) (NEABI, p. 6, 2013).

Ainda nos dizeres do documento, no ano seguinte se matricularam mais de 1700 alunos negros na instituição. Também em 2011, foi aprovado em CONSUNI a criação do NEABI, vinculado ao CCHLA, campus I da UFPB.

O documento de 16 páginas se encontra repleto de dados referente à luta do povo negro e de pessoas aliadas à luta por inclusão na instituição. É concluído com uma lista de proposições para os anos futuros, que incluem políticas para além das cotas de entrada na UFPB, como maneiras dos estudantes oriundos desta política se manterem na universidade, bolsas para garantia dos estudos e necessidades extracurriculares. Por fim, se apresenta uma **MOÇÃO DE APOIO À LEI 12.711/2012: Lei de Cotas no Ensino Superior e Técnico Federal**. Desta moção, composta por palavras de afirmação à Lei, concluímos a análise deste documento dando destaque ao seguinte trecho sobre as políticas de cotas:

Vitória atribuída ao povo negro organizado e ao corpo estudantil e educacional combativo, que teimam em indignar-se frente às injustiças sociais e aos vícios racistas das Instituições, aqui, especificamente, das Instituições de Ensino Superior (NEABI, p. 15, 2013).

O movimento combativo sempre teve reforço nas movimentações políticas que lutam pelos direitos das minorias na UFPB. Foi assim e assim permanece. Atualmente, referente a essa luta combativa, o Movimento Ocupa UFPB ganha empatia na instituição, mantendo-se firme e combativo contra as intervenções de direita e neoliberais na universidade, na luta pela ampliação das cotas nos programas de pós-graduação, assim como as cotas de gênero e outras políticas de gênero, programas de inclusão para pessoas com deficiência, de transporte dentro e fora da instituição, de ingresso ao ensino superior e a luta pelo meio ambiente. Os movimentos sociais da cidade também são movimentos combativos, dando destaque à

presença da Capoeira, especialmente ao Grupo de Capoeira Angola Palmares, do bairro do Roger, em João Pessoa, que se faz presente nas discussões e lutas pelo povo negro na UFPB.

Na continuação do grupo focal 2, a Prof. Dra. Mojana Vargas fala sobre as iniciativas na UFPB e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008:

Várias iniciativas na universidade foram sendo consolidadas, para aprofundar a implementação da lei 10.639/2003 e da lei 11.645/2008 nos cursos de graduação. Então, de 2021 para cá houve um aumento no número de cursos que avançou nesse aspecto, na implementação dessa diretriz, cumprindo ainda a resolução 16/15. Que tinha estabelecido uma estrutura até razoável, de implementação. Acho que o texto que veio posteriormente da resolução de 2015, diluiu mais as formas de implementação da lei. Criou espaço para mais bizarrices no processo de implementação. Que são justamente as situações que nós vimos no levantamento que foi apresentado para a Defensoria Pública (Prof. Dra. Mojana Vargas, 26 de set. 2024).

A resolução 16/2015 aprova a Regulação dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba. Neste documento, no parágrafo 26, o componente curricular ERER é colocado como obrigatório, como podemos observar na citação a seguir:

Art. 26 A composição curricular de todos os Cursos de Graduação, presenciais e a distância deve contemplar o componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Graduação, modalidades Bacharelado e Licenciatura da UFPB.

§ 1º O componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais deve ser inserido como componente complementar obrigatório em todos os Cursos de Graduação da UFPB, considerando a Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

§ 2º. O componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais será desenvolvido por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e deve ser inserido como Seminário Temático ou oficina ofertada em tempo integral ou em horário livre, no tempo do calendário acadêmico ou fora do calendário, ou como conteúdo transversal por determinação do Colegiado de Curso.

§ 3º. A forma de oferta do componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais deve estar definida no Projeto Pedagógico do Curso (UFPB, p. 19, 2015).

Porém, esta não é mais a Regulação Geral das Graduações da UFPB, que foi revisada e substituída pela Resolução 29/2020, revogando então a 16/2015. Para fins de comparação entre as duas regulações, o texto referente a ERER na Resolução 29/2020, especifica que:

Art. 25. Considerando o que estabelece a Resolução Nº 1 do CNE de 17 de junho de 2004, que institui as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a composição curricular obrigatória de todos os Cursos de Graduação deve contemplar conteúdos de disciplinas ou atividades curriculares e pode ocorrer:

I – Pela transversalidade, mediante temas relacionados aos conteúdos Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

II – Como conteúdo dos componentes constantes do currículo.

III – Pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

§1º. O componente curricular das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana serão desenvolvidos por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores e deve ser inserido como seminário temático, oficina ou disciplina por determinação do Colegiado de Curso.

No atual documento, as diferenças mais nítidas entre o tratamento da EREER são a obrigatoriedade da temática como componente curricular em todos os cursos de graduação, que é exigido na Resolução de 2015 e flexibilizado na Resolução de 2020, permitindo assim que a temática apareça transversalizada em conteúdos ao longo do curso. Porém, na primeira Resolução, a conjunção coordenativa alternativa “ou” no segundo parágrafo, permite a escolha do Colegiado do Curso, em trabalhar de forma transversal. Ainda assim, todo o Artigo é desenvolvido para privilegiar a criação da EREER como componente curricular. Já na segunda Resolução, de 2020, o Artigo que trata da temática, privilegia desenvolvê-la enquanto conteúdo distribuído ao longo do curso, ou como competências, atitudes e valores dentro de seminários, oficinas ou componentes, se assim o Colegiado achar necessário.

De acordo com a Prof. Dra. Mojana Vargas, na Resolução 16/2015, as regras para implementação da EREER como componente curricular eram mais eficazes, não permitindo o que acontece hoje na UFPB, com o atual Regulamento Geral da Graduação, que, ao compararmos os documentos, percebemos as ênfases diferentes entre o tratamento da EREER como conteúdo ou como componente.

O que a Prof. Dra. Mojana Vargas chama de “bizarrices”, demonstradas através das atividades realizadas com as defensorias públicas. Trata-se de um conjunto de documentos coletados através dos PPCs dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da UFPB e a ementa de seus componentes curriculares. Estas atividades contaram com a presença da Prof. Dra. Mojana Vargas, representando o NEABI; Prof. Dra. Ana Paula Romão, como coordenadora do Grupo de Estudos Práticas Educativas Griô; Rita Lira, representante do Movimento Ocupa UFPB, na Gestão OCUPA-DCE; Defensoria Pública do Estado da Paraíba e a Defensoria Pública da União.

Nestes documentos, foi comprovado que grande parte dos cursos de graduação da instituição não cumpre com a obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-raciais como temática transversal (não aparecendo em nenhuma ementa dos componentes) ou que fazem a “maquiagem” citada pela Prof. Dra. Mojana Vargas no grupo focal 2, de colocarem em suas ementas frases que remetem às questões raciais em componentes como “Introdução ao Alemão”, por exemplo.

Dentre os 130 cursos de graduação da UFPB, apenas 58 cursos foram apresentados pela Pró-reitoria de Graduação (PRG) como cursos que estão cumprindo o regimento e implementando a EREER como temática em componentes curriculares. Destes 58, alguns chamam atenção pela inclusão da temática em ementas de componentes que não dialogam

com a EREER, como no exemplo da ementa do componente Bioética e Legislação Profissional, escrita da seguinte forma: “Conceitos e história; princípios éticos da pesquisa com seres humanos e com animais; bioética relacionados com novo fármacos; Vacinas e teste de diagnóstico; Contracepção humana, genética, biologia molecular, microbiologia, experimentação humana, transplante de tecidos e órgãos artificiais e naturais. Bioética e uso de animais em experimentação; Uso de animais como modelos experimentais e suas alternativas; conceitos e técnicas de bioterrorismo; desenvolvimento de modelos experimentais; modelos experimentais alternativos e seu uso em ciência animal; conflitos e avanços na legislação do uso de animais em pesquisa. Educação das relações étnico-raciais. O código de ética profissional do biomédico. Decreto Nº 88.439, de 28 de junho de 1983. Lei Nº 7.017, de 30 de agosto de 1982”.

Desse modo, no seguinte exemplo, a EREER foi incluída em um componente que não dialoga com a temática, mostrando que a Prof. Dra. Mojana Vargas chama de “bizarrices” exemplos reais dentro da instituição. Isso também se repete em outros componentes, como Alemão Aplicado à Tradução Nível A1.2, com a ementa: “Estudo das estruturas simples da Língua Alemã em seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, fonológicos e pragmáticos, desenvolvendo habilidades de tradução e de compreensão e expressão oral e escrita. Identificação de problemas de tradução no par linguístico alemão/português. Exploração de temas relacionados à questões ambientais e étnico-raciais, contemplando a formação profissional necessária para o futuro tradutor da Língua Alemã”.

Outros componentes na área do Inglês, Francês e Alemão, em diferentes níveis de tradução, possuem ementas idênticas à exemplificada anteriormente, modificando apenas o referido idioma. Este exemplo demonstra a aplicabilidade da EREER em temáticas que incluem povos e culturas europeias, que não dialogam com a cultura dos povos negros e originários brasileiros ou africanos. Mesmo assim, estes componentes estão sendo contabilizados pela instituição como sendo cumpridores da legislação vigente que garante a EREER nos cursos de graduação.

Para prosseguimento dos exemplos, alguns cursos foram apresentados com componentes sem ementa ou com textos ementários que não descreviam a aplicabilidade do componente. Esta experiência com a Defensoria Pública da Paraíba, movimentos internos da UFPB e o movimento estudantil permitiu a ampliação do conhecimento da EREER nos cursos de graduação da UFPB, compreendendo a realidade da “maquiagem” feita por alguns cursos.

Na gestão do reitor Prof. Dr. Valdiney Gouveia (2020-2024), aconteceram reuniões por quase um ano entre essa equipe e o resultado disto foi um encontro público entre os componentes do grupo e a Pró-Reitoria de Graduação, que chegou a convidar os



coordenadores e vice-coordenadores dos cursos de graduação, porém, poucos compareceram. Menos de 10. Desta reunião, pouco ou nenhum resultado foi adquirido, já que as reuniões não continuaram e a Pró-Reitoria de Graduação não tomou providências após indicações das defensorias públicas e do grupo constituído para diálogo.

Destarte, ao longo da produção desta pesquisa, a UFPB passou pela troca democrática de gestão na Reitoria e a continuidade do trabalho da DEF-PB, juntamente com a equipe de trabalho, permanecendo o diálogo para garantia da implementação da EREER na instituição, até mesmo na discussão do novo Regulamento Geral da Graduação, iniciado em 2025.

No andamento do diálogo do grupo focal 2, a Prof. Dra. Mojana Vargas nos afirma sobre estas ementas já citadas, referentes também aos seminários de 15h, que pouco são matriculados pelos discentes, por não manterem horário completo em suas cargas horárias, como visualizamos a seguir:

Os seminários de 15 horas, as ementas reorganizadas com o objetivo só de maquiagem a inserção do conteúdo, isso não é uma coisa apenas gerada pela gestão atual (Gestão Valdiney e Liana), é algo que já na gestão anterior da Professora Margarete, já era um debate difícil. A UFPB só avançou em algumas coisas com muita pressão política dos movimentos sociais (prof. Dra. Mojana Vargas, 26 de set. 2024).

Isso significa que a presença de componentes curriculares que são utilizados para trabalharem conteúdos diversos para além da temática EREER ou com carga horária mínima, pouco procurada pelos estudantes, é uma realidade dentro da instituição. A pressão dos movimentos sociais novamente é reverenciada, pois é com ela que as mudanças estruturais em currículos e políticas na UFPB sobre questões de raça, acontecem, como evidenciado no Dossiê do NEABI ao longo de toda a história das questões raciais na UFPB. Foi, inclusive, por organização popular que se reuniram em audiência com as Defensorias Públicas, as Professoras Mojana Vargas, Ana Paula Romão e Rita Lira, representando o NEABI, e os Grupo Práticas Educativas Griô e Movimento Ocupa UFPB, para debater a EREER enquanto componente curricular obrigatório. As discussões, iniciadas pela Defensoria Pública e com convite para os movimentos sociais da UFPB já citados, deram o pontapé para discussão destes componentes durante a Gestão Valdiney. Ainda sobre esta atividade, a Professora continua:

Embora a iniciativa partiu do então Defensor Federal, o Dr. Edson e da Defensoria Estadual, a Dra. Aline, a Defensora, embora eles tenham tido uma iniciativa bastante interessante de pensar, discutir a questão das ações afirmativas aqui na universidade e, particularmente, na implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a leitura que eu tenho daquele processo todo é que a compreensão institucional que existia ali em relação à necessidade da implementação da legislação foi ok. Quer dizer, existe uma legislação que precisa ser cumprida, mas faltava uma clareza, um entendimento mais sólido de como funciona o ambiente institucional da universidade. Então eles nunca conseguiram

pensar de maneira mais efetiva em como intervir. O antigo defensor, o Edson, ele ficava procurando, ficava ali preso na questão da existência de uma ilegalidade gritante, que pudesse ser usada como pretexto, quando as coisas não são assim exatamente na universidade.

A universidade tem uma coisa importante, mas que funciona para o bem e para o mal, que é a questão da autonomia. A autonomia didática-científica da universidade é uma coisa importante, mas ela funciona para o bem e para o mal. E nesse caso, ela está funcionando para o mal. Porque é em torno da ideia dessa autonomia didático-científica que os cursos vão empurrando com a barriga a implementação dessa norma, quando não exatamente quando não estão maquiando. E o pessoal na Defensoria não conseguia compreender esse processo numa profundidade maior. Então, para eles perceberem que a UFPB estava deixando de cumprir a própria resolução, isso teve que ser indicado para eles. A gente teve que demonstrar para eles na discussão, na análise dos casos que ao não fazer a atualização dos currículos e uma vez que a universidade não induzia isso, não estimulava os cursos nesse sentido, ela estava deixando de cumprir a própria resolução. Então isso é uma quebra da normativa, uma falha formal, a partir da qual eles poderiam intervir agora, infelizmente, a maneira como eles organizaram a discussão com a Pró-reitoria de Graduação, foi algo que não criou condições para que a Pró-reitoria de fato fosse interpelada nesse sentido, e acabou virando aquela Audiência Pública. Acabou virando uma vitrine para a Pró-reitora mostrar os “grandes feitos” da gestão dela, quando na verdade, a universidade avançou pouquíssimo nesse aspecto. E estamos falando só em termos de quantidade, não tivemos nem oportunidade de ir a fundo na forma como os cursos atuaram (Prof. Dra. Mojana Vargas, 26 de set. 2024).

De fato, não existe ilegalidade, já que a atual legislação da instituição prevê a presença de conteúdos sobre as relações étnico-raciais de forma transversal no curso, em um formato livre. Ou seja, não obriga a existência de componentes curriculares. Portanto, as Defensorias Públicas alcançaram até este ponto. Porém, o destaque da Prof. Dra. Mojana Vargas é extremamente pertinente, quando ela afirma que o fato de a Pró-reitoria de Graduação não obrigar os cursos de graduação a fazerem reformas curriculares que garantam que a EREER apareça em seus Projetos Pedagógicos de Curso contraria as leis vigentes da própria instituição.

Nesse interim, as Defensorias poderiam ter exigido que a instituição fizesse isso, mas paramos na Audiência Pública em 2024, que como já foi citado anteriormente, teve a presença de coordenadores e vice-coordenadores de curso quase nula. O trabalho prossegue em 2025 com a nova gestão na Reitoria da instituição, agora com a intenção de reorganizar o Artigo que engloba as questões étnico-raciais no novo Regulamento Geral da Graduação.

A autonomia didático-científica dos cursos, citada pela Professora, vem garantindo que a UFPB não cumpra com sua própria legislação, e a EREER fique cada vez mais distante da realidade dos cursos de graduação, utilizando os anteriormente exemplificados componentes curriculares e suas ementas. Todavia, em defesa do “lado bom” dessa autonomia didático-científica, registro a importância de cursos que implementaram a EREER como componente curricular obrigatório, avançando na contramão da instituição que exige apenas o conteúdo de forma transversal. Contudo, visando o avanço da existência da temática nos

cursos de graduação, não podemos esperar por cursos que desenvolvam sozinhos a questão étnico-racial, e sim repensar a legislação da instituição. Sobre a gravidade da ausência dessas discussões nos cursos de graduação, a professora realça que no caso das licenciaturas, isso se agrava:

Nas licenciaturas, que têm um papel estratégico previsto na legislação, haver esse tipo de omissão nos cursos de licenciatura é algo especialmente grave numa universidade pública, considerando que não havendo esse avanço da Lei 10.639/2003 nos cursos de licenciatura, isso bloqueia o avanço desse trabalho na educação básica. Então o circuito está sempre incompleto. Mas é uma situação até mais grave do que nos bacharelados, embora a legislação hoje já atinge também esse contexto (Prof. Dra. Mojana Vargas, 26 de set. 2024).

Desse modo, o reflexo da má aplicabilidade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nos cursos de formação de professores na UFPB, atinge diretamente as instituições de educação básica onde estes professores irão trabalhar. A omissão de alguns cursos de licenciatura revela a velada importância da ERER nestes cursos, que colocam as questões sociais em segundo plano, não garantindo a estes profissionais o contato básico com os referenciais teóricos, as experiências práticas e a possibilidade de conhecer sobre a realidade do outro, do corpo negro ou de outros corpos marginalizados na sociedade brasileira. Portanto, encontramos um ciclo de formação de professores na UFPB que não se preocupa com equidade, transformação social e responsabilidade cidadã, onde o curso de Licenciatura em Geografia caminha ao contrário nesse sentido, concedendo a possibilidade de um componente curricular obrigatório para formação de professores.

No decorrer do diálogo, a Prof. Dra. Surya Barros explicita como a realidade na UFPB realiza-se:

Então, o nosso debate aqui na UFPB é muito ruim. Como a Mojana falou, é muito difícil, tem racismo institucional. Mas tem resistência dos colegas agora. Em 2024, a gente até dá risada, às vezes, nos bastidores, de que todo mundo agora é antirracista. Todo mundo agora está interessado na política de formação docente antirracista. Ninguém mais diz que é contra, porque em 2000 teve muita resistência no departamento, as pessoas eram contra, teve uma frase histórica: “a gente aqui nem tem negros”. Além de tudo são burros, porque não sabem que na Paraíba mais da metade da população se autodeclara negra. Então teve muita resistência à criação da disciplina (Prof. Dra. Surya Barros, 26 de set. 2024).

Conhecida nacionalmente como uma das últimas instituições públicas de educação superior no Brasil a implementar a política de cotas no ingresso nas graduações, a UFPB ainda permanece com um cotidiano racista em seu quadro de docentes. A professora afirma lidar com colegas de trabalho que, apenas hoje, se autodeclaram antirracistas, sendo os mesmos professores que afirmaram não ter negros na instituição anteriormente.

A resistência às disciplinas da área demonstra isso. Mesmo que “todos” estejam interessados na discussão, por ser uma pauta política em alta na produção de ciência do Brasil

e do mundo, a realidade nas salas de aula é de componentes curriculares obrigatórios que não tratam das relações étnico-raciais de forma transversal e impactam diretamente na formação inicial destes profissionais. A Prof. Dra. Surya Barros ainda fala sobre o ideal: “No mundo ideal, o que nós desejamos é que essa discussão esteja em todas as áreas” (Prof. Dra. Surya Barros, 26 de set. 2024).

O desejo deste sonho é a EREER em todos os cursos de graduação, como a legislação da UFPB exige, de maneira transversal, mas também a ampliação da legislação interna da instituição, com a temática como componente curricular obrigatório, com especialistas na área ocupando os cargos de professores, para assim, tentarmos reparar historicamente o que os professores que se posicionam contrários a esse tipo de política fazem em sala de aula: não permitir que os professores formados nesta instituição tenham acesso ao conhecimento sobre as relações étnico-raciais e sua importância para a educação.

Num mundo ideal, ou seja, da possibilidade, este componente - assim como tantos outros -, teria sua carga horária ampliada, professores adequados, bolsistas para monitoria, componentes curriculares que não “maquiassem” a EREER em suas ementas (como demonstrado pelas Defensorias Públicas e as professoras citadas anteriormente) e estudantes de todas as graduações, aprendendo sobre a história do povo negro e indígena na construção social do Brasil, em uma tentativa de impedir a formação de profissionais racistas no país.

E a Professora continua com este sonho, aparentemente distante na UFPB:

Então, num mundo ideal, numa sociedade ideal, numa formação ideal, todas as disciplinas deveriam incorporar essa preocupação. Se existe a Lei 10.639 e as diretrizes curriculares de 2004, dizendo que tem que incorporar essa formação na temática, a pesquisa, o estudo, a formação de docentes, significa que não, esse mundo que a gente deseja que algum dia chegue não acontece ainda.

Tem muito esse debate, né? É uma disciplina específica ou ela é transversal ao currículo? Eu defendo que ainda seja uma disciplina específica, no mínimo uma, que é pouquíssimo, mas que pelo menos exista essa e que, além de tudo, a gente incentive. Eu, por exemplo, quando dou aula disso, eu incentivo os estudantes a pensarem: “Quando você estiver fazendo tal disciplina, você também tem que puxar essa discussão! Se o professor, a professora, não trouxer, você pode perguntar!” (Prof. Dra. Surya Barros, 26 de set. 2024).

Esse mundo não existe ainda. Mesmo com as leis e políticas públicas, a aplicabilidade destas, quase nunca supervisionada, não é garantido que a EREER esteja no espaço da profissão do professor/a/e, que é a sala de aula. Assim como a professora, também defendemos a existência de componentes curriculares obrigatórios da EREER, tal qual existe na Licenciatura em Geografia, com as devidas necessidades específicas de cada curso de graduação, especialmente nas licenciaturas. O incentivo de professores à discussão da temática é essencial, assim como também evidenciamos a extrema importância da luta dos movimentos estudantis sobre a exigência de políticas públicas reparadoras na educação, a luta cotidiana dos discentes que insistem em exigir a discussão nos outros componentes

curriculares (como falando das rotinas exaustivas de trabalho de estudantes trabalhadores, por exemplo), técnicos-administrativos que lidam com o currículo todos os dias e gestores da educação que têm um lugar especial no trato da aplicabilidade deste tipo de política educacional.

Um componente curricular é pouco para a gama de possibilidades que a EREER oferece, tal qual foi defendido pelos professores que participaram de todos os grupos focais desta pesquisa. Porém, a realidade que ainda enfrentamos na UFPB é de muitos cursos de licenciatura que não possuem este componente como obrigatório em seus PPCs, ou nem como optativos, pois, na tabela analisada pelo grupo de trabalho organizado pela Defensoria Pública da Paraíba, apenas 58 ementas de cursos foram apresentadas, de 130 cursos de graduação da instituição. Portanto, reafirmar a importância de um componente curricular obrigatório como a EREER, confirmada nos grupos focais realizados com especialistas, é urgente e necessário. Ainda sobre esta demanda, a Professora continua:

Eu defendo essa disciplina como fundamental, importantíssima. Eu falo com os alunos um pouco brincando, mas no fundo eu estou falando verdade. E essa disciplina, todas as aulas são importantes, não pode faltar nenhuma aula, porque é muito conteúdo. Imagina, são 500 anos de história resumidos em 15 encontros, tirando a apresentação, encerramento e 3 avaliações. São 10 semanas para você falar de inúmeras questões: racismo, feminismo, interseccionalidade, impacto do machismo, do racismo no homem negro (Prof. Dra. Surya Barros, 26 de set. 2024).

Em 10 semanas, ministrar conteúdos sobre 500 anos de história no Brasil e ainda tentar ampliar para os estudos étnico-raciais em África, para entender a vida dos africanos e no período pré-colonial nas Américas, para assimilar as relações dos povos originários, é impossível neste tempo disposto. O componente é fundamental, mas é curto. Enquanto precisamos ainda defender a existência deste componente nos cursos de graduação, não conseguimos inserir a discussão para a ampliação de sua carga horária, ou da transversalidade do conteúdo na diversidade de componentes curriculares em todos os cursos de graduação. Ainda sobre a realidade do componente, ela reitera:

Didática, material didático, linguagens escolares, enfim, termos e conceitos as pessoas têm, são muito irregulares as formações. Tem gente que chega lá e já é próximo a algum grupo, já é militante, já aprendeu no ensino médio, já se juntou. Mas tem gente que não sabe nem o que que é preto, o que que é negro, o que é racismo, o que é preconceito, então são muito importantes as falas. Claro que a gente não tem controle total, aliás, a gente não tem controle nenhum do que acontece depois que os alunos passam pelas disciplinas que a gente dá, mas pelo menos os encerramentos são sempre muito assim. As pessoas dizendo que gostaram muito, abriu os olhos, está se sentindo um pouco mais preparado para lidar com essas questões quando elas aparecerem (Prof. Dra. Surya Barros, 26 de set. 2024).

O significado de professores saírem das instituições de ensino sabendo a diferença entre racismo e preconceito é gigante, apesar de ser básica. Mesmo sendo básica, vários

cursos de formação de professores são concluídos sem ofertar esta informação. Ao finalizar um componente curricular como este, os relatos positivos dos estudantes sobre se sentirem mais preparados para lidar com a diversidade de corpos e realidades sociais nas escolas, é positivo.

Nesse sentido, convém registrar minha participação como palestrante no componente ERER na Geografia, no segundo semestre de 2024, ministrado pelo Prof. Dr. Josias Barros com o auxílio da estagiária de docência Maria Costa, cujo Relatório de Estágio Docência: Educação das Relações Étnico-raciais (Costa, 2024), tive acesso para realizar a avaliação geral do componente. Para ela, o componente permitiu aos estudantes aprender sobre a ERER a partir de experiências de diversas profissões, pois o componente foi procurado por estudantes de várias graduações, de licenciaturas e bacharelados; a aplicabilidade na prática docente; as experiências marcantes nas discussões sobre religiões afro-brasileiras; resolução de conflitos e discussões sobre as questões raciais; metodologia diversificada; crítica à presença da temática ao longo dos outros componentes em diversos cursos, ou seja, à falta da transversalidade; análise de materiais didáticos; crescimento profissional e pessoal.

Também se percebe no relatório (Costa, 2024) que o componente não conseguiu aprofundar as questões teóricas; aplicabilidade de aulas sobre a temática na educação básica; não houve tempo para discutir comportamentos e falas racistas na sala de aula; para a aula de campo não realizada por questões logísticas; e, por fim, para maior diálogo com professores da educação básica. Experiências essas que acabaram ficando de fora do componente ERER por um tempo, visto que apenas um componente não dá conta da diversidade de temáticas. Esses são relatos que os professores formadores de componentes como a ERER, em qualquer curso de graduação da instituição, devem ter acesso para planejamento, crítica, análise, reflexão.

Novamente no grupo focal 2, a Prof. Dra. Mojana Vargas ainda faz uma reflexão sobre a importância de componentes sobre as relações étnico-raciais para os cursos de bacharelado na UFPB. Ao longo do diálogo no grupo focal 2, a Professora comunica que:

Então, ao longo do tempo eu percebi que é indispensável a gente ter uma disciplina específica na formação dos bacharéis. Embora esse trabalho de transversalização seja bacana, porque o que acontece por meio desse trabalho de abordagem transversal no tema, nas várias disciplinas, a gente aprofunda. Na verdade, não é aprofundamento. A gente possibilita que o estudante tenha contato com aquele debate no contexto do tópico que ele está estudando, então, se ele está estudando economia, política internacional, ele está tratando de comércio, os fluxos do comércio internacional, por exemplo, ele tem a oportunidade de refletir sobre essa questão a partir da problematização, sobre como as relações, a hierarquia racial no sistema internacional influencia. Se ele vai discutir política externa brasileira, por exemplo, vai pensar nas relações do Brasil, por exemplo, com o continente africano,

ou da maneira como o continente africano está inserido no ambiente internacional, se ele vai tratar de história, por exemplo (Prof. Dra. Mojana Vargas, 26 de set. 2024).

Indispensável foi a palavra escolhida pela professora especialista na área e que ministra o componente para um curso de bacharelado. Ao defender que o componente precisa existir concomitantemente à transversalização do conteúdo, a professora explicita a forma como isso acontece no curso de Relações Internacionais, onde, de forma transversal, as questões étnico-raciais são tratadas ao longo dos outros componentes curriculares obrigatórios, mas de maneira tão aprofundada, enquanto no componente específico, ocorre o contrário. As relações étnico-raciais são o tema principal e as discussões da área do curso de bacharelado onde está inserida, aparecem como complementares, assim como no exemplo do curso citado anteriormente pela Professora. Visando estas especificidades, ela prossegue:

Também defendo que essa disciplina específica não deve ser formulada em tópicos mais gerais. Ela deve partir de uma de um enquadramento mais geral do debate sobre relações raciais e aí afunilar para a especificidade da área. Importante fazer isso nos bacharelados, até para a gente resgatar esse vínculo dessa formação com a realidade social brasileira, porque a impressão que eu tenho de muitos cursos é que a pessoa está se formando e essas formações acontecem no “éter”. Isso se aplica bem para vários tipos de bacharelado (Prof. Dra. Mojana Vargas, 26 de set. 2024).

Formar profissionais que onhecem a realidade social brasileira, em todas as áreas de formação do ensino superior público do Brasil, é um desafio. Conforme a Professora, é de extrema importância. A defesa por um componente curricular que traga as questões étnico-raciais para estas formações de acordo com os conhecimentos da área estudada, para que este componente contribua com a prática profissional da pessoa formada em empresas, hospitais, ONGs ou escolas, em instituições públicas ou privadas. É garantir que a formação de profissionais antirracistas seja construída pelas universidades públicas, de forma ampla no espectro de profissões.

Na UFPB, esta tentativa ocorre desde 2015, quando se iniciou o processo de obrigatoriedade do componente curricular, e em 2020, com a troca pela obrigatoriedade do conteúdo. Durante o diálogo, a Professora inicia uma discussão sobre a presença do NEABI no processo de implementação da obrigatoriedade do conteúdo das relações étnico-raciais nos cursos de graduação e a dificuldade de diálogo com os cursos de graduação, como podemos ver a seguir.

Sobre o diálogo da instituição e do NEABI, o diálogo na instituição é muito truncado. Depende muito de ter uma certa abertura dos cursos que queiram dialogar. E do ponto de vista institucional, porque, por exemplo, na pedagogia tem a Súrya, tem a Ana Paula e outras pessoas que fazem parte do curso e que intervêm nesse aspecto, né? Mas na maioria dos cursos não têm. Então não tem como bater de departamento por departamento e coordenação por coordenação para levar essa discussão com eles, para chamar. E não há um mecanismo institucional que

promova esse debate, como eu falei na audiência. Essa é a função da pró-reitoria (Prof. Dra. Mojana Vargas, 26 de set. 2024).

As funções de cumprimento do Regimento Geral das Graduações devem ser da Pró-reitoria de Graduação. A Professora declara que não é possível ser responsabilidade do NEABI procurar cada curso de graduação para cumprimento das leis da instituição. Cada coordenador e vice-coordenador de curso também deve procurar o diálogo e as formações continuadas junto com o núcleo, para que este estreitamento de relações aconteça e o avanço da formação antirracista dos profissionais formados na UFPB possa ser realizado.

De fato, existem professores especializados na área em alguns cursos, como na Biologia, História, Pedagogia, entre outros. Mas são minoria. E as discussões de colegiado e as decisões curriculares acabam acontecendo sem a presença de especialistas na temática. Mesmo nos cursos que existem professores especialistas, ainda há um nível de dificuldade muito grande, como citado pela Prof. Dra. Surya Barros. A Professora também nos mostra uma tentativa de diálogo geral com as graduações, ao relatar que:

Eu lembro de ter pedido que fosse reativado o fórum de graduação, porque o fórum de graduação seria um espaço que a gente teria contato com coordenadores de vários cursos. E nunca se reativou, nunca se efetiva esse fórum de graduação (Prof. Dra. Surya Barros., 26 de set. 2024)

Este espaço destacado pela Professora é de extrema importância para se pensar assuntos em comum entre as graduações, com a possibilidade de diálogo entre os coordenadores e vice-coordenadores dos cursos de licenciatura e bacharelado. Este tipo de encontro permite a troca de experiências entre a situação dos PPCs, possíveis reformas, dificuldades e pontos positivos nos currículos, entre outras realidades que podem ser compartilhadas. Em relação a ERER, este tipo de encontro se torna fundamental, tendo em vista que é um espaço democrático de diálogo e que poderia ser utilizado para os especialistas mostrarem para os professores coordenadores a indispensável presença do componente curricular e da transversalidade do conteúdo. Ainda sobre este fórum, a Prof. Dra. Mojana Vargas menciona:

O Fórum de coordenadores está mantido, mas é um espaço que só discute questões burocráticas. Não existe um espaço institucional onde se possa discutir esse tipo de questão, sobre os currículos da universidade, a universidade desestimula não apenas essa ação afirmativa em particular, mas várias outras, por diferentes mecanismos (Prof. Dra. Mojana Vargas, 26 de set. 2024).

Desse modo, o espaço continua a existir, mas não é utilizado em sua totalidade, cumprindo com as possibilidades que um fórum entre todos os cursos de graduação representados por seus coordenadores, pode alcançar e cumprir. De certo, a instituição tem responsabilidade em não estimular este tipo de atividade, que visa adequar os currículos às



leis vigentes, discussão com especialistas das áreas que precisam de atenção para serem cumpridas nos currículos e o uso da autonomia universitária de forma que contribua com a formação dos profissionais consoante suas especificidades.

Na audiência pública entre a Defensoria Pública da União, Defensoria Pública do Estado da Paraíba, OCUPA UFPB enquanto DCE, NEABI, Grupo Práticas Educativas Griô e Pró-reitoria de Graduação da UFPB, a presença dos coordenadores e vice-coordenadores dos cursos de graduação quase não existiu. Eram menos de 10, de 130 cursos de graduação existentes na instituição. A Pró-reitoria assumiu a postura de defesa com e argumentos que mostravam uma preocupação com o futuro, porém, sem ações concretas de mudança, mesmo ouvindo as especialistas no assunto. A Prof. Dra. Mojana Vargas comenta sobre a dificuldade dos coordenadores de curso com a ausência da Pró-reitoria nessas orientações, quando retorna a esta audiência pública e afirma que:

Naquela audiência pública, nós ouvimos algumas coordenadoras de curso discutindo que não sabiam como fazer, que não conseguiam ter espaço para tratar sobre isso nos colegiados. Quer dizer, esse tipo de discussão deveria ser orientado, deveria ser organizado pela Pró-reitoria de Graduação da UFPB (Prof. Dra. Mojana Vargas, 26 de set. 2024).

Existem dois cenários de dificuldade na implementação da EREER nos cursos de graduação na UFPB, demonstrados pela Professora, através da análise da audiência pública e da experiência enquanto docente:

A própria ausência dos coordenadores de curso já é uma amostra sobre qual é o ambiente institucional. É verdade também que muitos coordenadores de curso vivem sobrecarregados por conta da desorganização administrativa, que é promovida também pela gestão central. Existe muito retrabalho nas coordenações de curso, coisas que a Pró-reitoria orienta de um jeito e aí depois, no semestre seguinte, já muda, ou manda desfazer o que estava sendo feito com coisas que eles tiram da própria cabeça. Isso dificulta muito o trabalho dos coordenadores. Mas há um ambiente em que os coordenadores também não estão dispostos a uma discussão como essa, sobre a alteração do currículo, implementação da Lei 10.639, porque isso é visto também como trabalho adicional (Prof. Dra. Mojana Vargas, 26 de set. 2024).

Isto é, uma administração central, representada pela PRG-UFPB, que não investe na EREER nos cursos de graduação, somado à sobrecarga das coordenações dos cursos de graduação e à falta de interesse por parte dos grupos organizadores, como colegiados e coordenadorias, resulta-se em poucos cursos com a EREER na ementa e de fato aplicada em sala de aula. O resultado dessa junção é a UFPB. Cursos de graduação que não citam a EREER em nenhuma parte de seus PPCs, que utilizam componentes curriculares que são distantes da temática e argumentam estarem cumprindo a Lei 10.639/2003 e o próprio Regimento Geral das Graduações da UFPB.

O curso de Licenciatura em Geografia é um dos cursos de licenciatura que possui a EREER como componente curricular obrigatório, e que desde 2016, com a reforma curricular e implementação desta obrigatoriedade, tem formado profissionais que tiveram contato com referenciais teóricos e experiências nas relações étnico-raciais. A coordenação deste curso também não apareceu na audiência pública citada anteriormente, quando poderia compartilhar as experiências adquiridas em oito anos do componente em seu PPC, dialogar sobre o processo do NDE na implementação e entre outras possibilidades, que certamente contribuiria com os cursos que estão perdidos em como implementar.

De qualquer forma, a fala inicial dos docentes que participaram da implementação do componente no curso de Licenciatura em Geografia, juntamente com a experiência do NEABI na UFPB, demonstrou a importância do componente curricular EREER como obrigatório nos cursos de graduação. Expuseram suas perspectivas enquanto especialistas na área, resultando em verdadeiras defesas da presença da EREER como componente.

Ao analisar os grupos focais, destacamos os desafios para construção de uma educação antirracista no Brasil. Gomes (2010) cita alguns desses desafios, tais como: a superação da lógica conteudista na formação dos professores brasileiros, a necessidade de melhor sistematizar e divulgar o pensamento negro para os professores da educação básica, divulgar os saberes dos povos negros na formação inicial e continuada dos professores e incluir o estudo das religiões de matriz africana na formação dos professores de educação básica. Estes desafios conversam com a realidade que a instituição enfrenta, debatida entre os professores dos grupos focais acima.

Tanto no curso de Geografia, quanto também nos cursos que as professoras de outros centros ministram aulas, os desafios se assemelham a nível local e nacional. Portanto, um componente como a EREER faz com que a possibilidade de mudança desta realidade desafiadora seja real e esteja em prática no curso de formação de professores de Geografia na UFPB.

Dentro das categorias propostas, a história da implementação do conteúdo obrigatório EREER foi debatida entre os professores convidados para os grupos focais, mostrando-se de extrema importância para compreensão da categoria 2, o impacto profissional dos sujeitos formados na UFPB. Nesta categoria, percebemos uma defesa dos convidados pela presença de um componente curricular obrigatório em todos os cursos de graduação da instituição, tanto de licenciatura quanto de bacharelados, e, de forma específica, no curso de Licenciatura em Geografia, que vem dando resultados positivos sob o olhar dos professores que ministram

ou já ministraram o componente. Ou seja, na categoria número 3, esta importância é colocada nas experiências em três cursos diferentes, a Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Relações Internacionais.

As três categorias foram englobadas nestes dois primeiros grupos focais. Na continuação da pesquisa, visando mais especificamente a realidade no componente, o grupo focal 3, com os discentes egressos, as categorias de análise voltarão a aparecer, para dar continuidade ao diálogo.

### **3.2 Ementa do componente curricular obrigatório ERER no curso de Licenciatura em Geografia da UFPB**

A reflexão sobre como a ERER está posta no currículo se faz necessária, ao entendermos o poder do currículo na formação dos professores, concedendo base legal para os temas, conteúdos, referenciais teóricos, tempo de aula e metodologias, como aulas de campo, experimentos científicos, produções obrigatórias, entre outros. Por isso, refletir sobre a presença - ou ausência - das questões étnico-raciais neste curso é essencial. Na verdade, a criticidade sobre as questões étnico-raciais no currículo vai além da crítica. Arroyo (2010) pontua que:

O diálogo intercultural no campo dos currículos significa ir além de colocar uma pitada de criticidade nos conteúdos consagrados como o único conhecimento acumulado. A crítica chegará a sua pretensão de ser todo o conhecimento historicamente produzido. Criticar sua rigidez e estreiteza para que se abra a outras tradições de conhecimento e cultura. Por aí vemos que o diálogo multiracial, intercultural no campo do conhecimento escolar é mais complicado do que introduzir nas escolas manifestações culturais, artes, estéticas. Mais complicado do que rever o racismo no livro didático (Arroyo, 2010, p. 125).

E concordamos com o autor, em virtude de que a intencionalidade nesta análise é questionar os objetivos da ementa do componente obrigatório ERER e as possibilidades dos demais componentes do curso de inserirem este “diálogo multiracial” (Gomes, 2010, p. 125) em suas discussões.

Do documento oficial que rege o curso de Licenciatura em Geografia, o Projeto Pedagógico de Curso-PPC, analisamos a ementa do componente ERER, assim como identificamos uma gama de possibilidades de diálogo sobre e ERER em outros componentes obrigatórios. A ementa demonstra uma coleção de possibilidades no curso. A seguir, observamos a referida ementa:

Modalidade: Seminário Temático ou oficina ofertada em tempo integral ou em horário livre, no tempo do calendário escolar ou fora do calendário por determinação do colegiado do curso.

Ementa: Estudo da história da África e dos Africanos. A luta dos negros no Brasil. História e cultura negra brasileira. O negro na formação da sociedade nacional.

Resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. Políticas de reparações, de reconhecimento e valorização, de ações afirmativas. Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações (UFPB, 2016, p. 39).

A modalidade do componente conforme com sua ementa demonstra que é possível que o mesmo deve ser utilizado dentro do horário do calendário escolar do curso, como seminário ou oficina, porém, essas possibilidades estão inclusas dentro de um componente curricular obrigatório. Ou seja, o formato de metodologia do componente é livre, mas o componente deve ser cumprido obrigatoriamente por todos os discentes para garantirem a carga horária e conseguirem se formar.

O componente se inicia com a temática específica para tratar do continente africano e sua história e, no mesmo tópico, a história dos povos africanos. Isto é, permite a discussão da Cultura, História, Geografia, Religiões, Política, Economia e mais características sobre o continente e seu povo, seus reinos, línguas, cartografias, guerras, produções científicas, medicina e uma infinidade de características africanas ao longo da história da humanidade.

No segundo tópico, a imensa luta dos povos negros brasileiros, resistentes, criadores de quilombos, de escolas afrorreferenciadas, de espaços de resistência, defesa dos direitos humanos ao longo da colonização e até nos dias de hoje, movimento esse contínuo e atual, formado por homes e mulheres que entraram para história do Brasil como heróis do povo brasileiro.

Assim como no terceiro e quarto tópico da ementa, que tratam da cultura, história e a participação do povo negro na formação da sociedade brasileira, que são imensas e diversas, envolvendo festas, religiões, gastronomia, construção de sociedades inteiras e participação no desenvolvimento de cidades e estados brasileiros.

O quinto tópico, mais abrangente, trata do resgate da participação do grupo étnico negro na economia e política brasileira. Tópico esse que trata do racismo institucional e estrutural, da exclusão da maior parte da sociedade brasileira dos espaços de poder e decisão do Estado Brasileiro.

Logo após, as políticas afirmativas e de reparação sob a ótica geográfica, existe a possibilidade de diálogo sobre acesso à educação pública, da educação básica e superior, da presença da comunidade negra em todos os espaços da sociedade, grandes projetos e programas de redistribuição de renda, alimentação e saúde.

Por fim, no sétimo e último tópico, a educação como prioridade, possibilitando a discussão sobre a educação geográfica aplicada no combate ao racismo e a outros tipos de preconceitos e crimes, a produção e análise de ações educativas na temática.

A junção dos sete tópicos gera a possibilidade de construção de debates sobre o grupo étnico negro de acordo com a ótica geográfica, para os professores de Geografia em formação na UFPB. Em dualidade com a análise, percebemos a positiva diversidade que o componente oferece, caminhando entre toda a ampla história do continente africano e chegando até a recente história brasileira (quando comparada com o tempo de história registrada do continente africano) em relação à comunidade negra. Ao contrário disso, nos deparamos com as reflexões anteriores nos dois grupos focais apresentados, que demonstram o pouco tempo de aula para uma temática tão relevante e necessária na formação dos professores no Brasil, isso ainda considerando a realidade de um curso onde este componente é obrigatório.

O componente possui carga horária de 45 horas, diferente dos outros componentes obrigatórios que são, em sua maioria, de 60 horas. Possui então três créditos e nenhum pré-requisito, ou seja, pode ser cumprido sem a necessidade de componente prévio. Porém, está alocado no 8º período da Licenciatura, no fim do curso. O componente é ministrado atualmente pelo Prof. Dr. Josias Galvão e possui frequentemente estudantes de diversas áreas de conhecimento e cursos, de licenciatura e bacharelado, precisando adaptar à realidade das metodologias da sala de aula para alcançar a pluralidade de formações profissionais, mesmo com a maioria dos discentes sendo do curso de Licenciatura em Geografia.

Segundo o documento (UFPB, 2016), o curso possui 40 componentes curriculares, contando com os três estágios supervisionados de ensino. Destes, analisamos a presença de possibilidade de diálogo com a ERER, utilizando palavras-chave que apareçam no texto da ementa ou referências que aparecem em cada componente, abrindo espaço para o diálogo com os professores que ministraram o componente, assim como com os estudantes egressos, que aparecerão no próximo capítulo.

As proposições perpassam pelos conceitos de realidade e possibilidade, refletindo sobre as possibilidades dos componentes no curso que poderiam inserir a temática da ERER em suas ementas, seus referenciais teóricos, suas avaliações, mas principalmente em suas práticas na sala de aula, visando assim a transversalidade da temática ao longo de todo o curso de formação de professores de Geografia. Compreendendo que em todos os componentes do referido curso, existe a possibilidade de discussão com a temática, mas na realidade poucos componentes possuem referências a esta em suas ementas.

O curso de Licenciatura em Geografia pode ser dividido em dois grandes blocos de componentes curriculares: os componentes pedagógicos, com ênfase na formação de professores; e os componentes específicos da ciência geográfica. Para análise destes componentes, seguiremos esta divisão, averiguando quais dos componentes obrigatórios

possuem ou não referências à EREER em suas ementas e abrindo espaço para o diálogo de possibilidades de discussão em alguns componentes.

No primeiro bloco, identificamos os componentes pedagógicos, tanto os de responsabilidade do Departamento de Geociências (DGEOC), quanto de responsabilidade de outros departamentos no CE.

Neste bloco, os componentes Metodologia do Ensino de Geografia, Introdução à Sociologia, Didática, Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação, Política e Gestão da Educação, Fundamentos Sócio-Histórico da Educação, Fundamentos Psicológico da Educação, Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia I, Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia II, Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia III, Libras – A Língua Brasileira de Sinais e Educação das Relações Étnico-Raciais. Destes, apenas o último faz referência às questões étnico-raciais em sua ementa. Mesmo lidando com realidades das escolas públicas paraibanas, das questões históricas, filosóficas, sociológicas e psicológicas da educação, nenhum dos outros componentes deste bloco cita a EREER em suas ementas ou referenciais teóricos. Esta realidade dificulta a transversalidade da temática nos cursos de Licenciatura e distanciam a formação de professores das questões étnico-raciais, tão necessárias em sala de aula.

O segundo bloco é composto por componentes específicos da formação em Geografia e será também dividido em duas partes: a primeira, com os componentes que não fazem nenhuma referência às questões étnico-raciais, e a segunda aos componentes que citam em suas ementas a temática.

Portanto, a primeira parte é composta dos seguintes componentes: História do Pensamento Geográfico, Geomorfologia, Teoria e Método em Geografia, Climatologia, Geografia da População, Formação do Espaço Geográfico Brasileiro, Geografia Agrária, Biogeografia, Geografia da Paraíba, Geografia Urbana, Organização do Espaço Regional Brasileiro, Organização do Espaço Mundial, Hidrogeografia, Urbanização Brasileira, Bases Naturais do Brasil, Geopolítica dos Recursos Naturais, Pedologia, Geologia, Métodos Estatísticos para Geografia, Cartografia Básica, Cartografia Temática, Fundamentos das Geotecnologias, Metodologia do Trabalho Científico e Pesquisa Aplicada à Geografia.

Há 24 componentes curriculares obrigatórios no curso de Licenciatura em Geografia que não fazem nenhuma referência às questões étnico-raciais em suas ementas. Porém, as possibilidades são gigantes, a exemplo de temáticas como: a formação do pensamento geográfico no mundo e no Brasil através de teóricos negros; o racismo ambiental, deslizamentos e desmoronamentos de terra, entre outros crimes ambientais que afetam o grupo étnico negro em grande escala no Brasil; a presença deste grupo na brasileira e

mundial, assim como sua distribuição; a formação brasileira, entre pessoas brancas, indígenas, negras e de outras etnias; o campo e os camponeses, e sua formação como maioria negra no Brasil; o estudo das populações tradicionais na Paraíba e a ocupação do território paraibano; as relações étnico-raciais na cidade e no campo e as desigualdades sociais; marcas históricas urbanas e rurais e suas características culturais de pessoas afro-brasileiras e indígenas no Brasil; as discussões sobre as divisões regionais no país e suas características populacionais, culturais e econômicas do povo negro e indígena; as tensões e conflitos étnico-raciais nacionais e internacionais; as tecnologias sociais hídricas e os conflitos sobre água no nordeste brasileiro e o grupo étnico negro; a história da urbanização brasileira e a influência da comunidade negra e indígena nesta; o uso dos recursos naturais, distribuição destes e o modo de uso das bases naturais pelas populações tradicionais; questões de saúde coletiva e gestão municipal voltada para as populações periféricas; e a pesquisa em Geografia sobre a comunidade negra na Paraíba, através da cultura, economia, trabalho, formação social e territorial do estado.

Assim sendo, existem inúmeras probabilidades de transversalização do conteúdo na formação destes profissionais que poderiam ser inclusas nas ementas, mesmo compreendendo que a ementa do componente não garante a prática em sala de aula, tanto quanto professores podem trabalhar tais temáticas mesmo sem estarem nas ementas. Porém, a importância da inclusão oficial abre uma porta para a EREER estar presente nestas formações.

A segunda parte, composta pelos componentes que referenciam questões étnico-raciais em suas ementas. Este bloco é composto de apenas dois componentes:

Questão Agrária Brasileira e Geografia Política. Em ambos, existem referências diretas sobre a temática e permitem a discussão sobre a questão indígena, quilombola e as tensões e conflitos étnico-nacionais.

O único componente curricular obrigatório não analisado foi Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, que não possui ementa, pois é um componente reservado para apresentação do trabalho.

Tendo construído este exame do curso através dos componentes curriculares obrigatórios, consideramos que mesmo com o curso possuindo um componente curricular obrigatório na temática, não garante a transversalização no currículo como um todo, mesmo existindo uma vasta possibilidade de diálogo nos outros componentes, que poderiam utilizar o espaço de componente obrigatório e contemplar a legislação da instituição, tanto nos componentes específicos da Geografia, quanto da educação.

Esta investigação nos permite observar como cada componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Geografia poderia estar debatendo questões pertinentes às

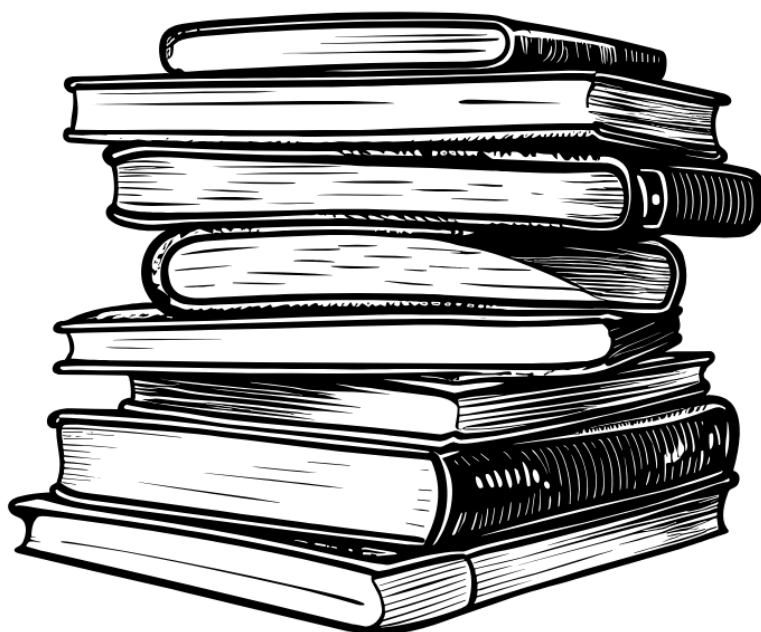
relações étnico-raciais. Ao longo do diálogo no grupo focal 1, a Prof. Dra. Fátima Rodrigues também nos mostra algumas perspectivas:

Várias disciplinas. Geografia Urbana pode sim trabalhar transversalmente, tem muitas questões que podem ser tratadas. Principalmente uma leitura da cidade, do processo de urbanização e a questão dos patrimônios que têm uma tentativa de ocultamento dessas memórias, inclusive com a destruição de igrejas que ocorreram aqui em João Pessoa. E a Geografia Agrária pode muito bem trabalhar com essa temática, trazendo a organização dos trabalhadores e os movimentos que ocorreram, momentos muito importantes ocorreram na Paraíba, como por exemplo o quebra-quilo, o Ronco da Abelha, as ligas camponesas e o MST. Mapear isso, trazer a contribuição de João Pedro Teixeira, que é um forte exemplo. Teixeira tem todo um relato sobre Elizabeth Teixeira, falando sobre a dificuldade dele de ser aceito na família dela, porque era um homem negro. No planejamento urbano, temos muitas questões. Na Geopolítica, a questão das guerras, quem são os grupos mais oprimidos, e a temática étnico-racial traz não só a questão do negro mas traz outros povos, como os ciganos, entre outros (Prof. Dra. Fátima Rodrigues, 19 set. 2024).

Destarte, o depoimento da professora especialista na área reforça a análise anterior. A intencionalidade na construção desse estudo dos componentes curriculares obrigatórios do curso, para além do componente ERER, é reforçar a formação de professores de Geografia antirracistas, que contribuam com a construção da cidadania de crianças, jovens e adultos nas escolas paraibanas.



ENSINAR E  
APRENDER A ERER:  
EXPERIÊNCIAS DE  
DOCENTES E  
DISCENTES DA  
LICENCIATURA EM  
GEOGRAFIA DA  
UFPB



**Músicas para ouvir lendo este capítulo:**

**Se eu pudesse-** 2ZDinizz, L7nnon e HHR

**Júri racional-** Racionais MC's

**Espelho do poder-** O Conde Só Brega

**Jesus chorou-** Racionais MC's

#### **4. ENSINAR E APRENDER A ERER: EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES E DISCENTES DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFPB**

Neste capítulo, analisaremos as experiências com este componente por meio de dois grupos focais: o grupo focal 1, dos docentes que ministram ou já ministraram o componente; e o grupo focal 3, dos discentes egressos do curso, que passaram pelo componente curricular obrigatório ERER.

Ao longo dos diálogos com os convidados para colaboração com a pesquisa, identificamos a necessidade de dividir este capítulo em duas partes, para analisar detalhadamente as perspectivas docentes e discentes do mesmo componente curricular. Assim como aconteceu com a primeira etapa do grupo focal 1, quando se examinou a implementação e história do componente curricular ERER e com o grupo focal 2, com representantes do NEABI, continuaremos com a apuração feita por meio das categorias dispostas, sendo elas: a implementação do conteúdo obrigatório no curso de Licenciatura em Geografia e na UFPB (1), o impacto profissional nos sujeitos participantes dos grupos focais (2), e a importância da obrigatoriedade deste conteúdo ou do componente curricular (3).

O objetivo deste capítulo é continuar o diálogo com os convidados, mas também com a perspectiva discente, assim como a experiência docente especificamente no curso de Licenciatura em Geografia da UFPB. A seguir, dividimos o capítulo para estudo dos diálogos dos grupos focais.

##### **4.1 O ensino da ERER: desafios e perspectivas dos docentes**

Neste bloco observaremos os diálogos dos docentes do componente curricular obrigatório ERER no grupo focal 1, com a Prof. Dra. Fátima Rodrigues e o Prof. Dr. Josias Galvão. A intenção deste diálogo é identificar qual a percepção dos docentes sobre a importância do componente ERER para formação inicial de professores de Geografia, suas formações pessoais para ministrarem o componente, referenciais teóricos preferencialmente utilizados e os desafios e perspectivas com a ERER. A apresentação dos professores foi feita anteriormente, no capítulo 3.

Nesta parte do grupo focal, iniciamos dialogando sobre suas perspectivas do componente curricular. A Prof. Dra. Fátima Rodrigues comenta sobre a autonomia que o curso de graduação deve ensinar ao profissional em formação, quando exorta que:

Nossos alunos saem sem ter formação que deveriam ter, algo que eles vão ter que buscar certa medida, por si próprios, né? Eles são despertados na formação (Prof. Dra. Fátima Rodrigues, 19 set. 2024).

O comentário é especificamente sobre o componente EREER, mas pode ser aplicado em qualquer componente curricular do curso, visto que a intencionalidade deles, que dispõem de apenas 60h semestrais, é de iniciar o profissional em formação ao contato com determinada temática. No caso da EREER, isso se repete. O estudante da Licenciatura em Geografia sai do curso sendo despertado pela temática e fica a critério pessoal a continuidade ou não da pesquisa na área. Por isso a defesa do componente que permite esta introdução à temática étnico-racial, indispensável na formação de professores, mesmo reconhecendo a escassez de tempo para aprofundamento e a transversalidade da temática nos outros componentes, consentindo assim ampliar a discussão, levando em conta a vastidão de áreas internas à Geografia. O Prof. Dr. Josias Galvão registra o seguinte:

Eu diria que é essencial a disciplina, e ontem por exemplo os ânimos da aula ferveram, porque a gente tem não só a questão étnico-racial, mas o componente abriu um leque de preocupação na formação docente (Prof. Dr. Josias Galvão, 19 set. 2024).

Com o relato do Professor, este componente permite um diálogo amplo com os discentes, para além de questões especificamente sobre relações étnico-raciais. Por ser um componente ministrado no curso e por professores do curso, permite que os discentes se sintam confortáveis em expor suas críticas sobre a formação docente que eles passam. Destacamos quando o professor menciona que o componente curricular EREER é essencial. Ao longo do grupo focal 1, ele complementa esta informação. Mas, na continuação desta parte específica do diálogo sobre “os ânimos ferverem” no componente, ele enfatiza que os discentes criticaram um fator importante no curso, como identificamos a seguir:

Prof. Dr. Josias Galvão: Principalmente na questão do curso de licenciatura, da pouca presença de estudantes pretos no curso de Geografia.

Pesquisadora Rita Lira: De professores também.

Prof. Dr. Josias Galvão: Sim, de professores também, muito bem lembrado. Eles falaram também (Prof. Dr. Josias Galvão e Rita Lira, 19 set. 2024).

O componente permitiu que os estudantes criticassem a falta de discentes e professores negros no curso e este tipo de observação e crítica só é possível quando se questiona a realidade em que estão inseridos por meio de uma perspectiva racial, que é construída no curso pela existência do componente EREER. No curso, poucos discentes são

negros, assim como pouca também é a discussão das temáticas raciais nos outros componentes obrigatórios, como visto anteriormente.

Outras pautas são trazidas no componente e muitas delas são particulares dos estudantes, seja por pesquisas pessoais seja por experiências no próprio curso. O Professor avança elencando sobre esta busca e como ele organizou a prática no componente:

Então assim, no que diz respeito à busca ela é autônoma mesmo, mas o que eu procurei é o que era essencial para compreender como é que se deu todo o processo de contextualização das lutas sociais da população negra, como cobranças de políticas de reparação e de valorização. Ter conseguido um governo popular, que por muito tempo ficou no papel e havia cobranças (Prof. Dr. Josias Barros, 19 set. 2024).

Destacamos o que foi declarado pela Prof. Dra. Fátima Rodrigues, sobre o pouco tempo para o componente curricular. Nesta última fala do Professor, por exemplo, ele apresenta algumas temáticas essenciais que julgou pertinente estarem no componente curricular para discussões, mas que são muito amplas e poderiam ser debatidas e analisadas com mais tempo na carga horária.

Prossegue expondo sobre sua experiência no componente, trazendo um exemplo recente:

Então eu posso te dizer com certeza que estou sendo um aprendiz ainda, tô correndo atrás e eu aprendo muito com os alunos, ontem por exemplo foi incrível. A ementa abre também outras possibilidades de você alargar e há uma necessidade de alargar as discussões. Vou dar um exemplo, eu chamei a Kerolayne para falar de religiosidade afro-descendente, que não está na ementa, mas tem temas subliminares que eu posso chamar convidados quando falo da cultura, então a gente trazer essa discussão da Geografia e da pesquisa sobre a religiosidade é essencial (Prof. Dr. Josias Barros, 19 set. 2024).

Antes de adentrar especificamente na questão das religiões de matriz africana e indígena, observemos como o Professor traz a possibilidade de modificação da ementa do componente para discutir temáticas transversais. Isso acontece em outros componentes curriculares, em que cada professor/a/e ministra o componente da maneira como acha melhor e com as temáticas que preferem, porém, a ementa dá base para estes. Tornando assim, obrigatório os conteúdos presentes ali, assim como os referenciais teóricos. Mesmo a possibilidade de alargar esta ementa, o fato de existir um componente curricular obrigatório na temática, garante aos estudantes a chance de ter contato com esse tipo de discussão.

Nesta fala, o Professor afirma ter convidado uma estudante pesquisadora na área da Geografia e Religião, para debater a questão do Candomblé, justamente por ter na ementa uma possibilidade de falar sobre cultura. Porém, ao longo do diálogo foi feita uma reflexão surpreendente em relação aos estudos de religiões de matrizes africanas. De acordo com o Professor:

Nessa última fala dela sobre Geografia e Candomblé, numa turma com 30 alunos, foi o dia que teve mais ausências. Eu falei isso ontem, estranhamente quando a gente vem falar de Geografia e religiosidade, a turma falta (Prof. Dr. Josias Barros, 19 set. 2024).

Grande parte da turma faltou. No encontro de debates sobre a religião, teve o menor número de estudantes presentes. A discussão sobre as religiões de matrizes africanas é de suma importância para a formação de professores de Geografia, justamente por possibilitar uma visão sobre a territorialidade das religiões, condição de vulnerabilidade destas no Brasil, desigualdade social, racismo religioso e entre outras pautas que essa discussão permite. Porém, na aula sobre Candomblé, a turma faltou quase por inteiro.

O componente curricular ERER permite uma amplitude de temáticas em suas aulas, e dentre elas, os estudantes, conforme o Professor, se sentiram confortáveis em debater sobre formação continuada na área. Segundo suas palavras:

Foi tema de discussão da aula a incorporação dos alunos da licenciatura, falando da ausência de projeto de educação continuada nessa temática racial (Prof. Dr. Josias Barros, 19 set. 2024).

Outro debate que ocorreu no componente foi referente às temáticas de educação, especificamente. A presença da discussão da educação nas relações étnico-raciais é vista como essencial pelo professor, mas de acordo com sua fala, ela deveria também aparecer nos outros componentes curriculares obrigatórios, a chamada ao longo da dissertação de transversalidade:

Nesse documento das licenciaturas que a gente estudou ontem, dos componentes que compõem o curso, por exemplo da Geografia, é destaque pela necessidade de incorporar também na sua ementa esses elementos da educação, por exemplo Geografia da população, que abrisse uma na pauta sobre a temática, entre outros (Prof. Dr. Josias Barros, 19 set. 2024).

Ao se tratar de um curso de licenciatura, ou seja, que forma professores, se espera que os componentes curriculares obrigatórios tratem sobre a escola, além de temas interdisciplinares que envolvam a educação. É sobre isso que o professor expõe seu diálogo no grupo focal. A importância de falar sobre educação e relações étnico-raciais, mas também sobre Educação e Geografia como um todo, ao longo de toda formação inicial dos professores.

A Prof. Dra. Fátima Rodrigues nos proporciona uma reflexão acerca da interdisciplinaridade na Geografia, que nos permite pensar tanto no diálogo desta ciência com outras, quanto com uso de diversos cenários em sala de aula:

Pegando o gancho do Milton, do que ele discute no “Por uma Geografia Nova”, tem um capítulo que fala da interdisciplinaridade. Ele faz uma crítica ferrenha à Geografia, ele disse que a Geografia não pratica a interdisciplinaridade como deveria, que apesar da Geografia necessitar da interdisciplinaridade, de ser algo indispensável. Eu pego esse gancho para dizer que eu acho importante o debate, então a minha construção de conteúdos sempre que eu penso um programa ou

ementa na Geografia, eu sempre fiz de maneira interdisciplinar. Então eu acho que a Geografia deve trazer a literatura, deve trazer o cinema, deve trazer a antropologia, a sociologia, a história, a economia. Nesse ponto eu sou bem Edgar Morin, bem Milton Santos, de pensar que a Geografia é bem interdisciplinar, que a gente não precisa se preocupar com os muros. E sim como nós vamos beber nessas fontes para elaborar o pensamento geográfico, para enriquecê-lo (Prof. Dra. Fátima Rodrigues, 19 set. 2024).

A perspectiva que a interdisciplinaridade reverbera para a Geografia é gigante. Dentro dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Geografia, se praticada, permite que se façam discussões amplas acerca de temáticas diversas. No componente ERER, isso se aplica ao poder analisar as relações étnico-raciais de diversas óticas, sobre a perspectiva cultural, econômica, histórica, geográfica e entre outras. Da mesma forma, nos outros componentes curriculares. Nestes, se aplicada, a questão étnico-racial pode aparecer e engrandecer esta elaboração do pensamento geográfico citado pela Professora, assim como mostramos no capítulo anterior.

De toda forma, essa interdisciplinaridade pode ser construída com uma diversidade de nuances em sala de aula, utilizando-se de recursos para construir aulas dinâmicas e que alcancem maneiras diferentes de produção de conhecimento. A amplitude dos referenciais teóricos contribui para isso de forma grandiosa.

O componente ERER, no curso de Licenciatura em Geografia da UFPB, possui um acervo grande construído ao longo da existência do componente, como destacado pelo Prof. Dr. Josias Barros:

Principalmente a professora Fátima, ela contribuiu bastante. Hoje a gente tem um acervo digitalizado lá no Google Drive, acho que com mais de 50 títulos, divididos por temáticas e vários autores (Prof. Dr. Josias Barros, 19 set. 2024).

Acervos como esse permitem o acesso dos estudantes a materiais selecionados e colecionados em um único lugar, garantindo a estes o acesso ao longo do componente curricular mas também no futuro, quando estiverem em sala de aula, como em uma biblioteca digital.

Ao questionar sobre os desafios de ministrar o componente ERER, os professores que participaram do grupo focal 1 destacaram alguns pontos. O primeiro, dito pela Prof. Dra. Fátima Rodrigues foi amplo em relação ao alcance, quando pontuou que:

Eu penso que o maior desafio é sensibilizar os alunos e os colegas para a importância dessa temática, no sentido de adquirir referências bibliográficas, de buscar (Prof. Dra. Fátima Rodrigues, 19 set. 2024).

Isto é, esta sensibilidade é desafiadora não somente com os discentes, mas também com os docentes colegas, que devem construir essa busca de referenciais bibliográficos acerca da temática.

A prática docente também coloca em questão, como veremos a seguir:

Eu acho que isso é muito importante, então sensibilizar e botar para exercitar em sala de aula, é a prática docente. Também desmistificar essa coisa de que a aula tem que ser nos moldes da universidade, a aula pode ser, por que não, uma visita a um grupo de capoeira ou um filme. Na Educação Básica, um texto curto tratando de racismo, uma situação de racismo, o significado de racismo, documentários, um dia só para ouvir os relatos dos alunos sobre racismo. O professor tá na universidade, está ali para trabalhar conceitos, mas ele precisa botar os pés no chão da escola, mesmo sem ele estar lá, mas trazer através da fala desses professores essa realidade, para poder trabalhar. Então fica uma coisa muito distante, a gente trabalha o professor, o educando universitário, que aprende ali, mas será que ele vai ter o manejo nessa questão da sala de aula? (Prof. Dra. Fátima Rodrigues, 19 set. 2024)

Nesta fala, sublinhamos três pontos. Primeiro, a questão do exercício em sala de aula, que se inicia com esta curiosidade e busca pela temática e é colocada em prática inicialmente na própria universidade, dentro do componente curricular. O segundo ponto é referente ao modelo de aula, que, de acordo com a Prof. Dra. Fátima Rodrigues, deve fugir do tradicional e pode explorar outras formas, assim como o uso de diferentes metodologias, que abrangem o uso de aulas de campo e/ou cinema. No terceiro ponto, apresentamos a questão em dúvida sobre a prática na escola, que pode ou não vim a acontecer. Para a Professora, é importante que o professor/a/e universitário coloque os pés na escola, justamente para formar os professores em formação inicial de forma que não estejam desligados da realidade escolar. A Professora também afirma que o próprio processo de execução do componente é um desafio.

Além dos desafios, as perspectivas futuras também foram temáticas do diálogo neste grupo focal. A Professora nos fala sobre isso a seguir:

Ao mesmo tempo que o conjunto de referências, o manejo da disciplina na universidade e o manejo para que eles executem isso aí em sala de aula é um processo, e é o grande desafio. Sobre as perspectivas futuras, eu sou otimista. Quando eu faço a linha do tempo do momento que a gente começa a trabalhar com essa temática e hoje eu me sinto muito bem acompanhada, e muita gente que começou como bolsista PIBIC, como você com Lenilton, por exemplo. Eu vejo muita gente, eu acho que as expectativas são boas do ponto de vista da Universidade. Aí quando a gente pensa no Estado Nação, nós temos um desafio político aqui, que é de nos mantermos no campo da democracia, que é a gente conseguir fazer com que a sociedade compreenda que determinadas estruturas que são colocadas aí nas instituições, elas são contrárias ao avanço dos direitos sociais. Mas vamos à luta! (Prof. Dra. Fátima Rodrigues, 19 set. 2024)

A ERER é um sistema complexo de implementação na instituição, que perpassa não apenas pelos componentes curriculares, como é destacado nesta dissertação com o caso específico do curso de Licenciatura em Geografia, ou não somente com o conteúdo aplicado de forma transversal no currículo, em ações de extensão, ementa dos componentes, atividades práticas ou entre outras. É também a permanência dos estudantes negros, indígenas, quilombolas, ciganos, LGBTQIA+ e pessoas com deficiência. É a aplicabilidade de bancas de heteroidentificação nos processos seletivos de graduação, pós-graduação e todos os concursos da instituição, assim como vagas para professores especialistas na área. É o financiamento e

garantia de existência dos grupos de estudo, pesquisa e luta nas questões raciais, tanto quanto com os movimentos sociais no território onde ela está inserida.

Este processo, que então vai além do componente curricular, é desafiante. Porém, a Professora é otimista. Esta pesquisa também resulta de otimismo em relação ao futuro. Por isso, a luta é indispensável, mas para ela é necessário o otimismo para continuar, na esperança de uma universidade pública, gratuita, de qualidade, laica, antirracista e para todos. Freire proclama que “A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1992, p. 7). E essa transformação é necessária e urgente. Por isso se justifica o exemplo dado pela Professora, ao destacar os projetos de pesquisa, e acrescentamos os de extensão e ensino, que se iniciaram com a temática no curso de Licenciatura em Geografia da UFPB, em relação a como estão hoje, e os frutos que estão dando, traçando assim uma linha do tempo positiva, esperançosa

Em relação à universidade, a perspectiva é positiva. Com crescimento nas pesquisas na ERER, da sua aplicabilidade, das políticas afirmativas e com as experiências dos discentes e docentes. Porém, em relação ao Estado Brasileiro, a dificuldade é ressaltada. O Brasil, país com maior quantidade de pessoas negras fora da África, é também um país racista e preconceituoso. Estando, então, numa luta cotidiana em busca ainda da democracia, e a escola tem papel essencial nisso. A relação entre os professores e estudantes, a comunidade escolar e a universidade, é essencial para que a construção desta cidadania seja antirracista. Colocando assim em prática a intenção da ERER: levar para todos o conhecimento e a experiência de práticas antirracistas, igualitárias, comunitárias. Indo à luta!

O Prof. Dr. Josias Galvão retorna à questão dos desafios. Com ele observamos a questão da responsabilidade dos professores formadores. Em sua fala, nos afirma que:

Também outros desafios no campo da Geografia aqui envolvem a educação das relações étnico-raciais, e a gente tenta ampliar a possibilidade de apresentar produtos relacionados na temática, pesquisa, atividades acadêmicas.

Um desafio é eles entenderem a responsabilidade disso, eu não tive ainda nem um aluno que desmereça a educação das relações étnico-raciais. A não ser que não o façam para não ter punição, também a gente tem muita preocupação em ter cuidado no que vai falar para não ser punido, é aquela linha do Foucault, já que isso acontece muito em outros componentes. Ontem mesmo eles falaram: “Professor, não posso falar muita coisa. É porque a punição acontece em alguns componentes curriculares de maneira bem severa mesmo”. É lamentável. Ou seja, um desafio também é fazer com que a gestão compreenda a importância da autoavaliação do curso, mesmo que isso vá desagradar a alguns (Prof. Dr. Josias Galvão, 19 set. 2024).

A relevância dos grupos envolvidos com a temática é destacada nessa fala, quando se afirma a necessidade de pesquisas e atividades acadêmicas no âmbito da ERER. Isso também se torna um desafio atual, que não deveria estar presente em grupos específicos da área, mas com a presença transversal de conteúdos das relações étnico-raciais nas atividades de ensino,



pesquisa e extensão, assim como a ampliação de bolsas e vagas para voluntariado em grupos de pesquisa e estudo na temática.

Também enquanto desafio, o professor questiona o posicionamento dos estudantes ao longo do componente. Amplia a crítica aos outros componentes do curso, onde não se produzem críticas aos componentes, suas ementas e didáticas dos professores por receio da punição por parte dos docentes. A coordenação do curso precisa tomar posição de construir eventos de autoavaliação se tornaria, de fato, necessário. Principalmente para entender como cada componente tem dificuldades e formas de, em grupo, solucioná-las. No caso da ERER, o desafio colocado é a compreensão da importância do componente como essencial para a formação dos professores de Geografia.

Um desafio forte relacionado com o componente é o futuro. O Professor reitera que:

Muito relacionado àquilo que eu falei também, da preocupação da continuidade. Então eu sonho entrar uma Rita de Cassia, para entrar no quadro docente, para dar continuidade a esta disciplina de Educação das Relações Étnico-raciais, trabalhando talvez até melhor do que a gente, ela tem outra vivência, outro olhar, outro momento. Enfim, são perspectivas boas que eu penso para o componente, que venha um profissional bom para substituir. Substituir não, mas para dar continuidade, então me preocupo com isso (Prof. Dra. Fátima Rodrigues, 19 set. 2024).

Um desafio que se torna esperança. Quem chegará no componente ERER e a responsabilidade que isso carrega é ponto de preocupação, mas também de expectativa de mudança, crescimento e diversificação das perspectivas ao ministrar o componente. O fato do professor me citar, enquanto pesquisadora e professora, para ocupar no futuro uma responsabilidade como essa, também planta esperança.

A continuação ao invés da substituição é essencial. O trabalho no componente é contínuo, cumulativo. Um exemplo disso é a importância da experiência da Prof. Dra. Fátima Rodrigues para o trabalho atual do Prof. Dr. Josias Galvão, pois há influência forte dela no componente. Assim como do GESTAR, do qual ambos fazem parte. Além disso, também consideramos o material teórico colecionado no componente, formando uma biblioteca virtual disponibilizada para os estudantes, que foi feita ao longo da existência do componente. Materiais e experiências como essas não devem ser substituídas e sim continuadas, melhoradas, ampliadas.

A Professora Fátima Rodrigues também considera a esperança como fator essencial nesse quesito. Nos mostra que:

Eu penso que nessa linha de raciocínio, não cabe desanimar. Eu penso que a nossa parte é fazer, vamos esperar o devir, não vamos desanimar (Prof. Dra. Fátima Rodrigues, 19 set. 2024).

A continuidade da luta dos docentes nesse componente tem trazido resultados e as pesquisas na área das relações étnico-raciais dos estudantes são a comprovação disso. Por

isso, o ato de “fazer”, dito pela Professora, permite essa continuidade. Não desanimar mesmo perante aos racismos cotidianos, aos desafios citados neste trabalho, a falta de investimentos na área assim como dos incentivos aos grupos que se dedicam ao trabalho, as lutas dos movimentos por ampliação de cotas nos programas de pós-graduação e luta pela inserção de teóricos negros nos cursos de graduação e pós-graduação da instituição. Mesmo assim, não desanimar.

A experiência dos professores que dialogam nesse grupo focal é essencial para compreender como se deu a história do componente. Sua inserção no curso, seus desafios e perspectivas para o futuro. Identificamos que ambos os professores consideram o componente ERER como essencial para formação de professores de Geografia na UFPB, levando em consideração o tempo dedicado ao componente, as leituras realizadas, os trabalhos de ensino, extensão e pesquisa que surgiram com a temática, assim como trabalhos de conclusão de curso e, posteriormente, os trabalhos na pós-graduação.

Ambos salientaram em suas falas como foi complexa a relação de criar o componente e ministrá-lo. A percepção das experiências com o componente perpassa pela construção da bibliografia da ementa e, em seguida, a construção da biblioteca digital para os estudantes do componente, as questões escalares da Geografia entre local e global, os recursos didáticos escassos e a análise dos disponibilizados na educação básica pública e as dificuldades da aplicabilidade das questões étnico-raciais na sala de aula da escola. E essas percepções somam às dificuldades, enfrentamentos e dádivas do componente.

O contato com os estudantes e os colegas docentes, construindo a história do componente dentro do curso de Licenciatura em Geografia, transformou o mesmo em uma etapa essencial para formação de professores de Geografia antirracistas, somando assim com uma realidade escolar diferente. Uma formação de professores de Geografia que permite a estes a possibilidade de tornar a escola um espaço culturalmente sensível, com intencionalidade de construir justiça social e, portanto, um espaço de combate ao racismo. Porém, fica após o diálogo deste grupo focal, a sensação de que a Geografia é gigantesca e poderia estar formando professores com mais acesso a esta temática também nos outros componentes curriculares, nas aulas de campo, leituras obrigatórias e complementares de autores brasileiros e negros, por meio de experiências afrocentradas que modificam completamente uma formação.

#### **4.2 Aprender para ensinar a ERER: desafios e perspectivas discentes**

Neste tópico apresentaremos as discussões que ocorreram no grupo focal 3, com ênfase em analisar as falas dos participantes, especificamente com base nas categorias de

análise 2 e 3, sendo elas o impacto profissional nos sujeitos participantes dos grupos focais (2) e a importância da obrigatoriedade deste conteúdo ou do componente curricular (3).

Os dados fornecidos pela secretaria do curso de Licenciatura em Geografia garantiram o contato com egressos a partir de 2016.1, ou seja, todos os egressos depois da reformulação curricular. Porém, os estudantes egressos que passaram pelo componente curricular analisado se formaram a partir de 2020.1. A seguir, apresentamos a tabela com as informações de formação por período no referido curso.

**Tabela 3- Estudantes do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB formados entre 2020.1 e 2023.2**

<b>Período</b>	<b>Quantidade de estudantes</b>
2020.1	4
2020.2	17
2021.1	6
2021.2	6
2022.1	8
2022.2	8
2023.1	7
2023.2	4

Fonte: Dados disponibilizados pela secretaria do curso. Elaborado pela autora.

Os dados totalizam 54 egressos, para os quais enviamos o convite pelos e-mails disponibilizados pela secretaria do curso. Obtivemos confirmação de interesse de 6 estudantes, no período delimitado para estes contatos, e 5 destes 6 discentes egressos indicaram disponibilidade de horário para participação do grupo focal, acontecendo a confirmação em setembro de 2024. Além disso, a escolha por ouvir os estudantes egressos também partiu da leitura da dissertação de Silva (2024), que analisa o olhar destes estudantes para o currículo do curso de Licenciatura em Geografia da UFPB.

Neste grupo focal, contamos com a presença destes cinco estudantes egressos do curso, que cumpriram com a carga horária do componente ERER, sendo eles o Prof. Viturino Neto, Prof. Maria Beatriz Lima, Prof. Nelcilene Silva, Prof. Cassiano Lacerda e a Prof. Maria Carolina Monteiro.

Ao longo das discussões deste grupo focal, os participantes conversaram entre si sobre suas experiências no componente curricular, assim como declarar suas perspectivas acerca de

sua importância e influência na atuação profissional de cada um, com as discussões sendo guiadas pelo roteiro previamente apresentado e mediado pela pesquisadora. Alguns dos participantes deste grupo focal não cumpriram o componente curricular no curso de Geografia, optando por cursar o mesmo em outro centro. De qualquer forma, como estudantes egressos do curso, compartilharam suas experiências. O grupo focal 3 ocorreu no DGEOC, na sala A2, às 19h30, coletando 01h17min de áudio.

No início do grupo focal, o impacto profissional e pessoal que o componente gerou foi o primeiro tópico de diálogo. Os estudantes egressos se colocaram como entusiasmados a discutir sobre, principalmente pela junção das questões pessoais e profissionais envolvendo a temática. O Prof. Vitorino Neto inicia então com a consideração que a EREER traz uma sensibilidade para a temática étnico-racial que sobrepõe as questões formais de sala de aula, mas permite pensar nas relações entre professor-aluno e aluno-aluno, de forma ampla. Continua afirmando que:

Agora, do ponto de vista pessoal mesmo, da minha experiência com a disciplina, eu acho que principalmente foi a questão de ter contato com teóricos negros da questão racial, que até então, se não fosse a disciplina, não teria contato, esse é um ponto (Prof. Vitorino Neto, 25 set. 2024).

Assim dizendo, ao longo do curso de Licenciatura em Geografia, de acordo com a experiência deste aluno egresso do curso na UFPB, não se teve contato com autores negros que discutissem exclusivamente a questão racial, tanto na educação quanto na Geografia e o componente EREER permitiu que isso acontecesse. Demonstrando então a importância de componentes específicos na área, para garantir esse contato aos professores em formação inicial. O contato com estes teóricos proporcionou que os estudantes egressos refletissem sobre o pouco ou nenhum acesso que tiveram com as questões étnico-raciais ao longo da educação básica.

Cirqueira e Corrêa (2019) abordam que a produção de teses e dissertações na Geografia com a temática étnico-racial aumentou grandemente entre 2002 e 2011 no nosso país, assim como a sistematização destes trabalhos ainda é carente no Brasil. Portanto, destacar isso é mostrar a importância de tratar estes trabalhos dentro dos referenciais teóricos tanto do componente quanto no curso. Porém, segundo Guimarães “hoje, com a facilidade das redes podem trocar informações, tirar dúvidas e assim a possibilidade de construção de Geo-grafias e/ou Geografias Negras é uma realidade, uma dinâmica, um movimento” (Guimarães, 2020, p. 309). Ou seja, atualmente se constitui uma rede de contato e troca científica que favorece o acesso a estes teóricos.

Durante o diálogo, a Prof. Nelcinele Silva expõe duas questões importantes: a questão da pessoalidade e da ausência da discussão na educação básica que ela própria teve, quando menciona que:

A questão pessoal passa muito pela questão de não ter tido contato com essas discussões ainda na escola, porque apesar da Lei ser de 2003, eu me formei, acho que em 2014, eu não tive contato com essas discussões na escola (Prof. Nelcinele Silva, 25 set. 2024).

Sobre a pessoalidade, retomamos o que hooks (2013) nos mostra quanto à importância de considerar a história do professor, o seu caminho de docência e até mesmo anterior a ela, assim como dos estudantes. Neste caso, a Prof. Nelcinele destaca que esta questão pessoal veio desde a escola, onde já consegue perceber a ausência da temática racial.

Trazendo então como a Lei 10.639/2003 pouco chegou à educação básica da realidade desta professora de Geografia, precisando ter acesso à temática apenas na graduação, depois de 20 anos da Lei que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Ao comparar com a experiência relatada anteriormente pelo Prof. Viturino Neto, consideramos que se o componente ERER não tivesse sido cursado, a Prof. Nelcinele Silva não teria contato com a temática na educação básica e na educação superior. O componente, enquanto obrigatório, quebrou o ciclo e garantiu o contato com autores que discutem a temática racial, ao menos nas suas formações iniciais enquanto professores.

Em relação à transversalidade da temática, maneira como é exigido pela UFPB, ou seja, a temática trabalhada de forma ampla ao longo de todo o currículo do curso, a Prof. Maria Beatriz de Lima nos diz que:

A primeira vez que eu tive contato com esses autores, por mais que eles pudessem ser aplicados nas demais disciplinas, foi através dessa disciplina de ERER (Prof. Maria Beatriz de Lima, 25 set. 2024).

Desta forma, a transversalidade não aconteceu nesta formação. Mesmo a temática podendo ser trabalhada de diversas formas em outros componentes curriculares obrigatórios, na formação inicial desta professora, o único componente curricular obrigatório que trabalhou a temática foi a ERER. O destaque que ela mostra sobre a possibilidade da temática em outros componentes, é inexistente.

Em relação ao impacto pessoal, a Prof. Maria Carolina Monteiro fez um desabafo importante no grupo focal, quando diz:

Durante a disciplina eu me reconheci como uma mulher parda. E passei a entender muitas coisas que aconteciam com minha tia, que para mim, a partir das leituras e discussões que a gente vinha tendo na disciplina, eu pude identificar muitas coisas que eram racismo. E isso é muito importante para mim (Prof. Maria Carolina Monteiro, 25 set. 2024).

A descoberta da etnia e autoafirmação de participação da comunidade negra, enquanto pessoa parda, aconteceu através do componente ERER. Permitindo a construção de uma análise até mesmo familiar e a percepção de situações do cotidiano que eram crime de racismo, marcando a professora tanto em sua formação profissional quanto no seu posicionamento pessoal. Logo, é crucial afirmar que o componente ERER possui um grande significado inclusive para o processo de autodeclaração da Professora.

A autodeclaração, prevista no Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 2010), possui como objetivo “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010). No Brasil, a comunidade negra é composta por pretos e pardos e, ao se perceber pertencente à comunidade negra, a história da professora participante do grupo focal, muda.

As mudanças nas autodeclarações acontecem com frequência num país com tamanha miscigenação. Gomes adverte que:

Mesmo com críticas, há um aumento da institucionalização do uso das categorias de cor do IBGE (preto, pardo, branco, amarelo e indígena) nos formulários e nos censos educacionais, trazendo a autodeclaração racial para o universo e para o cotidiano dos brasileiros. O debate sobre quem é negro e quem é branco invade a vida dos brasileiros e das brasileiras de uma forma diferente, extrapolando os espaços de militância e da discussão política. Assistimos, nas redes sociais, uma profusão de páginas pessoais, de figuras públicas e de grupos juvenis, publicadas por pessoas negras que escrevem sobre a experiência de ser negro, denunciam o racismo, transmitem informações, dão dicas de beleza e cuidados com a pele e o cabelo crespo. Discussões como apropriação cultural, colorismo, racismo, ações afirmativas são realizadas na vida online e off-line de maneira crítica política e posicionada pelos sujeitos negros. (Gomes, 201, p.70).

Portanto, a existência dessa discussão é cotidiana e está presente no componente ERER. Com acesso às leituras sobre a temática, mas principalmente a reflexão sobre a formação territorial e social do Brasil, a observação do passado da própria família e o reconhecimento dos traços de si próprio, perceber-se negro foi parte do componente ERER, que além de contribuir na formação dos professores de Geografia, contribuiu na autodeclaração pessoal desta professora. Ademais, urge uma reflexão sobre a figura da pessoa parda no Brasil. De acordo com Munanga, referindo-se como mestiços aos pardos, a indefinição do pertencimento está firmado em:

O mestiço brasileiro simboliza plenamente essa ambiguidade, cuja consequência na sua própria definição é fatal, num país onde ele é de início indefinido. Ele é ‘um e outro’, ‘o mesmo e o diferente’, ‘nem um nem outro’, ‘ser e não ser’, ‘pertencer e não pertence’. Essa indefinição social – evitada na ideologia racial norte-americana e no regime do apartheid –, conjugada com o ideário do branqueamento, dificulta tanto a sua identidade como mestiço, quanto a sua opção de identidade negra. A sua opção fica hipoteticamente adiada, pois espera, um dia, ser ‘branco’, pela ‘miscigenação’ (Munanga, 2006, p. 140).

A ambiguidade, entre raças, entre brancos e pretos, brancos e indígenas, indígenas e pretos, o pardo está no meio. Branco demais para ser preto e preto demais para ser branco. A indefinição social caminha ao lado da autodeclaração do parto, que, de acordo com o autor, possui esperança em branquear-se. Porém, o Movimento Negro,<sup>18</sup> popular, periférico, se autodeclara negro com orgulho, fugindo da branquitude<sup>19</sup>. Ao notar-se parda, a professora assume uma percepção não antes refletida, a de entrar em uma comunidade de luta e de autopertencimento.

Sobre o contato prévio com esse tipo de discussão e questionamento, segue afirmando que:

Vim ter contato com os meus amigos, que falavam uma coisa ali, outra aqui, mas foi na disciplina que a gente pôde ver profundamente. E também passar a ver o mundo de uma forma diferente. De quando a gente vai para um lugar ver quais são os espaços que as pessoas pretas estão ocupando. Então isso é um exercício que eu faço muito depois que eu paguei essa disciplina. Ficar pensando: qual a função dessa pessoa aqui? Então eu passei a fazer esse exercício, que me deu muito choque de realidade (Prof. Maria Carolina Monteiro, 25 set. 2024).

A discussão através da leitura e acesso a documentos oficiais que tratam sobre as questões étnico-raciais na escola e no ensino superior, acontecendo por meio do componente ERER, foi o que permitiu este aprofundamento, mudando a visão de mundo da Professora.

A percepção de uma realidade brasileira cheia de contradições raciais e econômicas impactam tanto a vida pessoal quanto profissional desta professora, que se espelha em seu trabalho na pesquisa e na escola. Enquanto cidadã brasileira, esta percepção permite a mudança de hábitos que perpetuam o racismo cotidiano. Porém, na escola, formações como essa são essenciais para construção de um espaço escolar antirracista. Segue nos relatando que:

Então dá para a gente trabalhar com isso em muitas temáticas, não é? E ser um professor antirracista para que os alunos comecem a olhar de uma forma crítica, reflexiva. Então eu acho que é isso, mas foi muito importante essa aula para que, quando eu possa vir atuar futuramente, me inspirar da forma como a disciplina foi conduzida (Prof. Maria Carolina Monteiro, 25 set. 2024).

Utilizando-se da metodologia e referenciais teóricos do componente para repensar a prática escolar é a maneira como o componente ERER impacta profissionalmente a professora. A crítica e a reflexão foram base para esse exemplo. Souza (2016, p. 16) afirma que “a Geografia como disciplina escolar tem um papel crucial nas temáticas referentes às

---

<sup>18</sup> O Movimento Negro brasileiro, movimento social não homogêneo, lida de formas diversas com temas sociais, políticos e econômicos na sociedade brasileira. Assim como também as questões das pessoas pardas no país, incluídas juntamente com as pessoas pretas no grupo étnico negro. Vitória do Movimento Negro em relação às conquistas sociais, tendo em vista as aparências nas condições sócio-econômicas destes grupos.

<sup>19</sup> De acordo com a autora Schucman (2012, p. 44) “A branquitude é entendida aqui como lugar de privilégio racial, que deve ser visto como relacional, pois só existe em contraposição à negritude, lugar de desvantagem social”.

africanidades”, e através disso podemos afirmar que o papel do professor/a/e de Geografia possui para construção da visão dos estudantes sobre as questões étnico-raciais é gigante. Continuando nas reflexões pessoais e profissionais, o Prof. Cassiano Lacerda nos diz que:

Praticamente toda minha trajetória no ensino básico na escola pública, foi com professores brancos. E eu nunca parei pra perceber até estar dentro da universidade. É, pessoalmente, até chegar dentro da universidade, eu nunca parei para pensar nessas questões raciais (Prof. Cassiano Lacerda, 25 set. 2024).

O curso de Licenciatura em Geografia se tornou o espaço que permitiu ao Professor observar a disparidade de raça e etnia entre seus professores, tanto na educação básica quanto superior. Nos mostrando então a importância da presença de professores negros nestes espaços, assim como o curso de formação de professores possui o poder de modificação das óticas de percepção da realidade. E o componente ERER incentivou essa observação ainda mais, como sinalizamos a seguir:

Eu comecei a refletir mais sobre essas questões e aprofundar mais meu pensamento crítico sobre as questões raciais, principalmente quando eu cursei a disciplina, que trouxe mais um impacto maior (Prof. Cassiano Lacerda, 25 set. 2024).

Quando questionado pela pesquisadora e pelos participantes do grupo focal o motivo desse impacto através do componente, o Professor nos afirma:

Eu vou crescer muito nessas questões étnico-raciais, principalmente depois dessa disciplina, entender o contexto histórico desenvolvido para que a gente chegue a essas cotas. O papel do negro na sociedade, que por muito tempo passou por mim despercebido, muito por vacilo meu também, que eu entrei na universidade e não tive foco, fui procurar só até chegar à disciplina (Prof. Cassiano Lacerda, 25 set. 2024).

Esta fala nos permite analisar a responsabilidade pessoal do professor/a/e na busca pela temática, visto que as questões étnico-raciais só chegam na formação de professores de Geografia na UFPB por meio do componente obrigatório ERER, e não de forma transversal nos outros componentes, como demonstrado anteriormente, exigindo que estes estudantes pesquisem individualmente sobre esta questão tão cara à formação de professores.

A compreensão do contexto histórico racial brasileiro, construindo análises da construção do espaço geográfico pelas pessoas negras no Brasil e chegando até a reflexão das ações reparatórias, é essencial para esta formação profissional, e acontece no componente, garantindo o acesso a esta discussão, porém, somente no fim do curso. Por fim, o Professor nos traz a questão da raça na sua realidade de trabalho, na escola:

Um dos grandes pontos de debate que a gente tem atualmente é a questão do antigo Twitter, o X, ele está bloqueado aqui no Brasil. E é uma rede social em que praticamente jovens, crianças, adolescentes têm um acesso muito aberto, você pode procurar coisas praticamente ali que são pesadas e principalmente, lá você vai



encontrar as pessoas por meio de perfis falsos, falam sobre a questão racial, pessoas sendo racistas, fascistas, vai trazer esses discursos nas redes sociais e dentro da sala de aula, isso é replicado (Prof. Cassiano Lacerda, 25 set. 2024).

O acesso às redes sociais sem controle de discursos de ódio e crimes de diversas vertentes é a realidade das crianças e adolescentes nas escolas brasileiras. Este professor nos afirma que seus alunos têm contato com as questões étnico-raciais através destas redes sociais, com pessoas que propagam o ódio e acabam levando isso para sala de aula. Se o professor/a/e não estiver preparado para lidar com isso na sua realidade profissional e estar munido de referenciais teóricos e práticas antirracistas na educação, acabam permitindo a perpetuidade dessa realidade na escola.

Ao analisar o conteúdo apresentado pelos professores quando questionados sobre o impacto pessoal e profissional que o componente ERER trouxe para estes, formados no curso de Licenciatura em Geografia da UFPB, consideramos que foram preparados para lidarem com situações como essa, citada pelo Prof. Cassiano Lacerda. Entretanto, referente às questões pessoais tanto dos estudantes quanto dos professores, é fundamental evidenciar o que nos mostra Couto:

Se o professor deve partir da realidade dos alunos para levar para sala de aula temas importantes da sociedade, que os fazem compreender as contradições socioespaciais, ele deve, antes de tudo, fazer o esforço de obter conhecimento sobre o tema da diversidade étnica e cultural no Brasil, assim como deve também ter a noção da importância de tratar de temas que ajudam na desconstrução de estereótipos e preconceitos criados pelas heranças da colonialidade. É uma aprendizagem necessária para o educando ter um conhecimento amplo sobre a construção da geografia no mundo (Couto, 2020, p. 213).

Ao dialogarem no grupo focal sobre os impactos do componente e concordarem entre si sobre como este impacto se deu como positivo na realidade pessoal e profissional dos cinco participantes do grupo, chega o momento de pensar sobre a importância do componente na formação inicial destes professores. Quando questionados se consideram ou não a ERER como importante no currículo do curso, os estudantes egressos iniciaram um diálogo acerca disso. O Prof. Viturino Neto inicia dizendo que:

Eu defendo ferrenhamente que exista a ERER enquanto disciplina, independente de outras formas que possam ser colocadas. Eu vou fazer a defesa por uma disciplina, sobretudo por uma pessoa que esteja capacitada. Mas isso é outra discussão. Sabe por quê? Porque eu acho muito interessante como todos nós, quase todos nós, tivemos pouco ou nenhum acesso às questões étnico-raciais de natureza crítica, sobretudo, sobre a nossa realidade brasileira, sobre a realidade étnico-racial brasileira (Prof. Viturino Neto, 25 set. 2024).

Mesmo a instituição garantindo a transversalidade da ERER nos currículos de curso de graduação, para este professor o componente como obrigatório é indispensável. Além disso, destaca a importância de um profissional capacitado para exercer o cargo de docência

na área. A reflexão sobre a distância da temática racial no cotidiano do grupo foi colocada em questão, como argumento para a obrigatoriedade do componente. Voltando então para as ações pessoais sobre as questões étnico-raciais:

Porque a gente não consegue observar o problema, mas consegue reproduzir ele a partir de falas, posturas, práticas? Ou seja, eu já estou adiantando que a necessidade dessa disciplina é fundamental para a gente ter essas mediações. E que essas mediações evidentemente não aconteçam só aqui na universidade, mas desde antes, desde o fundamental, desde o médio. Porque a gente vai começar a ter essa perspectiva de que a gente vive numa sociedade racista, num país racista, quando chegar no ensino superior. E quem não chega no ensino superior? (Prof. Viturino Neto, 25 set. 2024).

Abrangendo então para a realidade social de muitos que não alcançam o ensino superior, nos é questionado em qual momento da vida se tem contato com as reflexões críticas acerca da temática étnico-racial ao longo da vida escolar dos cidadãos brasileiros. Podemos ampliar para questionar sobre a formação dos professores que não possuem contato com essa temática em seus cursos de Licenciatura. E a pergunta se transforma: Como estudantes da educação básica terão acesso às questões étnico-raciais se seus professores não forem formados para lidar com essas mediações? Portanto, o trabalho de analisar a importância de um componente curricular como este, é indispensável.

De acordo com Silva (2024), em sua pesquisa sobre estudantes egressos deste mesmo curso, o componente ERER foi tido como importante e necessário, sendo colocado como pontos positivos entre os entrevistados em sua pesquisa. Além de ter sido considerado um avanço no curso de Licenciatura em Geografia da UFPB, como componente curricular obrigatório.

A Prof. Nelcilene Silva também afirma positivamente sobre o componente obrigatório ERER no curso de Licenciatura em Geografia:

Eu acho fundamental. Eu acho que um dos problemas de a gente não ter tido contato com esse debate anteriormente é justamente isso. O retardamento. Porque até hoje muitas escolas ignoram isso, até no ensino superior mesmo. Então como a gente vai conseguir fazer com que os alunos tenham acesso a esses debates, se a Lei não é respeitada, se esse conteúdo não chega no ensino básico, eu acho que é fundamental. Mas não passa só por uma questão dessa disciplina. Acho que é um debate que ele deveria permear todas as disciplinas, principalmente na Geografia. A gente tem como fazer isso na Geografia urbana, que onde é que os negros estão? Na cidade, população? Tem que permear todas as disciplinas, todos os componentes. Até pelo retardamento que teve, não é? E pela urgência do debate, eu acho que é isso (Prof. Nelcilene Silva, 25 set. 2024).

Confirmando então a reflexão anterior, a Professora reverbera sua preocupação com a escola, se a Lei 10.639/2003 não é cumprida nela e no espaço que forma os profissionais que a formam: a universidade. Defendendo a transversalidade da temática étnico-racial, afirma considerar essencial tanto o componente curricular como obrigatório quanto a presença do

conteúdo ao longo do curso. Como especialista na área de Geografia Urbana, nos traz reflexões acerca da aplicação da temática étnico-racial neste componente também obrigatório no curso, nos mostrando que é possível dialogar sobre negritude e Geografia nas cidades, considerando este um debate urgente.

Já a Prof. Maria Carolina Monteiro amplia a eficácia do componente EREER para outras áreas:

Eu acho que essa disciplina é importantíssima para todas as áreas, para o pessoal da saúde, para o pessoal da engenharia, todo mundo, porque não é só nós, professores, que iremos atuar em sala de aula. Mas é como cidadãos mesmo, para a gente pensar o mundo de uma forma diferente. Porque aquela história única. Então eu acho que todo mundo tem que passar por essa disciplina de verdade (Prof. Maria Carolina Monteiro, 25 set. 2024).

Na UFPB, como já mostrado nesta dissertação, a temática das relações étnico-raciais é obrigatória de maneira transversal nos currículos de todos os cursos de graduação. Porém, a instituição ainda não cumpre sua própria legislação. Sob a ótica de uma aluna egressa de um curso que possui a EREER como componente obrigatório, este deveria ser cursado por todos na universidade. O Prof. Vitorino Neto expõe sua visão sobre a temática enquanto componente:

Muitas vezes parece que há algumas medidas de natureza reparativa, é? Com relação a todos os danos que a escravidão causou ao longo das centenas de anos no Brasil, e que são apenas paliativos. Por exemplo, quando a gente observa que o conteúdo deve ser obrigatório na universidade, mas não necessariamente em formato de disciplina. Eu entendo as dificuldades com relação a ofertar essa disciplina. Eu entendo a relação da quantidade de professores formados e capacitados. Eu entendo também a viabilidade dessa disciplina em determinadas estruturas curriculares (Prof. Vitorino Neto, 25 set. 2024).

Ele declara perceber questões estruturais acerca da temática enquanto disciplina ou de forma transversal nos cursos na UFPB. Ao questionar sobre a dificuldade de professores capacitados para exercerem a docência com essa temática, nos mostra como temos poucos profissionais que de fato foram formados para ministrar componentes na área das relações étnico-raciais na instituição. Ou seja, mesmo a temática sendo tratada como componente obrigatório como forma de reparação, se depara com a dificuldade administrativa de existir dessa forma, se tornando mais fácil aplicar a transversalidade da temática espalhada no currículo.

Mesmo assim, as ações com a Defensoria Pública do Estado da Paraíba e da União provaram que a UFPB não cumpre com sua própria legislação, possuindo cursos que não transversalizam o conteúdo e não constroem componentes obrigatórios para suprir essa necessidade. Isto é, o Prof. Vitorino Neto acaba por defender que, mesmo a UFPB exigindo o conteúdo ao longo do curso, a existência do componente curricular é essencial, assim como esta dissertação defende.

Segue confirmando essa reflexão:

Ou seja, a questão também de não estar no formato de disciplina diz respeito a que tipo de profissionais a gente tem em outras áreas. Profissionais, muitas vezes, que estão preocupados unicamente com o aprofundamento de uma formação conteudista ultra especializada do que propriamente com uma formação cidadã (Prof. Vitorino Neto, 25 set. 2024).

Portanto, ao não cumprir com a legislação da instituição, alcançamos a realidade descrita pelo Professor: profissionais formados sem contato com a temática étnico-racial. Vai além, refletindo sobre a questão científica como um todo, em cursos de formação inicial de profissionais que visão apenas formações verticais, conteudistas e superprodutivas, indo no caminho contrário da formação crítica cidadã.

Na etapa seguinte do grupo focal, quando instigados a discutir sobre as dificuldades, desafios e pontos positivos do componente ERER, uma gama de situações foi exposta. Iniciando com a reflexão sobre a profissão, o Prof. Vitorino Neto puxa a discussão declarando que:

A gente passou por essa formação de professores, a gente sabe que a gente se torna muito mais do que meros professores. Embora os mais atuantes em termos de militância política, outros menos. Mas a questão da transformação em termos de educação, nós sabemos, principalmente aqueles que leem Paulo Freire, a capacidade do que é uma práxis verdadeiramente aplicada. Acho que tem alguns problemas estruturais da própria universidade, da própria política antirracista que é feita e em que medida, ela é realmente antirracista. Em que medida ela vai atuar para promover uma postura antirracista? Então, acho que essas questões legais também, burocráticas, estruturais, a gente também deve ponderar, porque às vezes a intenção até é boa, né? Mas a forma como é colocada enfrenta um conjunto de empecilhos que acabam sendo paliativos que, assim, talvez vão atingir, de uma sala de 30 alunos, meia dúzia ali consegue sair como a gente saiu, com essa sensibilidade, com esse olhar. E a outra meia dúzia vai só pagar disciplina, vai questionar “nossa porque o professor tem que aprender a educação das relações étnico-raciais” e quando escutar piadinha racista em sala de aula, vai fingir que não ouviu e vai deixar por isso mesmo (Prof. Vitorino Neto, 25 set. 2024).

Os problemas estruturais aos quais o Professor se referem são as contratações e concursos para professores na área que não acontecem; bancas de heteroidentificação que não existem mesmo a instituição possuindo o sistema de cotas; pouca ou nenhuma política de prevenção a crimes raciais, falta de aplicabilidade de cotas em sistemas de avaliação dentro da instituição, como em projetos, por exemplo; falta de acompanhamento dos currículos dos cursos que não cumprem o regimento da própria universidade, e entre outras situações citadas ao longo do grupo focal.

De toda forma, o Professor observa que o componente pode não atingir a todos os estudantes de forma funcional, concluindo seu objetivo em poucos dos estudantes que cursam o componente. Ainda assim, quando comparado a cursos que não possuem o componente curricular como obrigatório, atinge mais pessoas. Contribuindo então para que cada vez menos professores de geografia que se formam na UFPB estejam neste meio exemplificado, que fica em silêncio ao ouvir crimes de racismo acontecerem na sala de aula.

Já como ponto positivo destacado pela Prof. Nelcilene Silva, se destacam as literaturas:

Pela influência da disciplina, o que eu tenho feito é: comprei uns manuais, que são manuais mas que de fato ajuda a pensar e eu tenho tentado pensar isso junto com os meus amigos. Estimular um debate junto com os meus amigos, inclusive o da Djamila Ribeiro, né? O Pequeno Manual Antirracista. Eu já presenteei vários amigos para tentar estimular esse debate, inclusive os que não são da licenciatura ou os que não estão na academia (Prof. Nelcilene Silva, 25 set. 2024).

Percebemos então que houve uma influência no círculo social narrado pela Professora, no qual pessoas de fora do curso de Licenciatura em Geografia foram atingidos, por intermédio do componente ERER. O contato com referências teóricas como essa, são de suma importância para sala de aula destes professores, mas também altera suas relações pessoais. Assim como impactam nas pesquisas acadêmicas de cada um, como veremos na fala seguinte:

A minha pesquisa é sobre como as facções criminosas podem influenciar ou determinar o currículo de uma escola socioeducativa daqui de João Pessoa. Então, tipo, com certeza vai estar lá a questão de raça na minha pesquisa, né? Porque a gente sabe quem é o público que está lá. E que inclusive, que inclusive foi durante a disciplina que fez um start na minha cabeça sobre isso (Prof. Maria Carolina Monteiro, 25 set. 2024).

Observamos então como o componente ERER afetou na continuidade da formação desta Professora, surgindo até mesmo o interesse pela questão racial no seu tema de pesquisa no Mestrado, que acontece na mesma instituição. Através do componente, perceber a raça inserida dentro das escolas socioeducativas com menores infratores, é uma demonstração da relevância do acesso a temas como esses discutidos dentro da formação inicial. A pesquisadora e professora em questão, alcançará reflexões voltadas para as temáticas étnico-raciais por causa do acesso que teve anteriormente, que se não houvesse, poderia não existir em sua pesquisa.

Na visão do Prof. Cassiano Lacerda, houve uma dificuldade grande ao cursar o componente:

Eu tive muita dificuldade cursando a disciplina, porque eu senti muita deficiência do professor sobre a questão de trazer de fato debates sobre a relações étnico-raciais para a sala de aula. Normalmente ele trazia pessoas de fora para fazer os debates e normalmente eram aquelas mesas redondas. Eu sentia muito massiva, aquelas mesas redondas. Então, para mim, muitas relações foram por base dos textos e leituras, dos vídeos que eu vi (Prof. Cassiano Lacerda, 25 set. 2024).

Justamente a metodologia de ensino foi considerada enquanto desafio. A maneira como o componente é ministrado muda de acordo com quem está à frente enquanto docente. Nesse caso, o Professor cita que apenas convidados eram chamados para diálogo e o aprendizado acabou se dando de forma mais pessoal, por pesquisas aparte, questionando

então a metodologia aplicada no componente. Já a Prof. Maria Beatriz Lima, nos mostra outro ponto desafiador:

O fato dessa disciplina, ela só vir no final da nossa graduação é prejudicial, porque aí tendo ela no começo, a gente tem um olhar diferente para as outras disciplinas que a gente vê depois (Prof. Maria Beatriz Lima, 25 set. 2024).

A localização do componente EREER no curso de Licenciatura em Geografia na UFPB se dá no oitavo período. Um dos questionamentos que mais aparece nesse grupo focal é a existência ou não do conteúdo da EREER como transversal ao longo do curso. De fato, se os estudantes só têm acesso a discussões sobre raça e etnia no fim do curso, acabam por não perceber a ausência e importância deste nos outros componentes obrigatórios. A leitura de textos nessa temática modifica a visão geográfica dos estudantes, que demonstraram observar mais as questões sociais depois do componente. Tendo isso em vista, novamente a literatura do componente foi colocada em discussão.

E outro ponto negativo é não ter tido contato com autores latinos. A gente pegou uma referência ou outra aqui no Brasil, as mais conhecidas. Mas eu acho que dava para diversificar mais, dava para ter é diversificado (Prof. Nelcilene Silva, 25 set. 2024).

Os textos, que de acordo com a Professora foram em sua maioria de pessoas de fora do continente, não valorizaram as experiências latino-americanas que poderiam ter sido trabalhadas. Mas mesmo considerando as referências teóricas uma dificuldade, ela relativiza afirmando que também foram um ponto positivo, pois:

Eu vejo isso como algo positivo. E as referências, como eu já tinha dito anteriormente, porque eu de fato não tinha tido esse contato. E hoje muito do que eu tenho lido é justamente porque eu peguei, tomei como base nesse componente, apesar de essas referências teriam ficado um pouco soltas, a gente não ter trabalhado tanto como eu gostaria no componente (Prof. Nelcilene Silva, 25 set. 2024).

Poucos autores latino-americanos, mas ainda assim uma carga literária que acompanhou a professora mesmo depois de sua formação. Mantendo assim o diálogo com a temática, que apresenta uma síntese, feita por ela, de que poderiam ter sido mais aproveitadas, mas ainda assim se tornou um ponto positivo. Assim como também foi elucidado pelo Prof. Cassiano Lacerda:

Prof. Cassiano Lacerda: Os pontos positivos que eu posso trazer da disciplina, é muito sobre as questões das leituras que eu tive durante a disciplina e a questão de saber mais, trabalhar e ampliar minha visão sobre os debates étnico-raciais, sobre as questões raciais em nossa sociedade e como eu posso trazer esses debates para a sala de aula (Prof. Cassiano Lacerda, 25 set. 2024).

Porém, a forma como o componente é tratado no Departamento de Geociências se tornou o foco da discussão no grupo focal. Ao expor que:

Em que medida isso prejudicaria a formação de determinados discentes, isso é uma questão. Especificamente nessa disciplina, a gente pode pegar uma disciplina com um professor que ele não tenha determinada formação, por exemplo, geopolítica.

Mas uma disciplina como a educação das relações étnico-raciais, eu acho que tem que ter uma sensibilidade nesse sentido. Então, revela um pouco da postura dos professores que estão deliberando as disciplinas ao longo do semestre letivo. Porque a gente observa e não é um caso específico dessa disciplina. Eu estou colocando ela por ser uma disciplina ultra importante durante a formação dos professores (Prof. Viturino Neto, 25 set. 2024).

Ao falar sobre a ausência de professores qualificados para ministrarem o componente, ou seja, concursados especificamente para a área, o professor reflete o impacto na formação dos estudantes do curso. Colocando o componente ERER como essencial nessa formação, nos mostra que, segundo ele, existe uma irresponsabilidade do departamento em não procurar preencher a vaga com um professor/a/e concursado na área e organizar a disponibilidade do componente conforme esta demanda, permitindo que professores de outras áreas exerçam essa função. Mostrando então que esse tipo de acontecido se dá especificamente com este componente, no caso do curso pesquisado.

Todavia, também elencou a transversalidade da temática como essencial:

Dentro dos pontos positivos eu vou colocar mais a questão da transversalidade desse conteúdo do ponto de vista da nossa formação, além, evidentemente, de uma questão de conteúdos programáticos, de trabalhar isso formalmente em sala de aula. O peso que isso tem do ponto de vista da formação do cidadão, o peso que isso tem, por exemplo, dentro da sua postura com os seus pares na sociedade, seja com a sua família, seja com seus amigos, seja profissionalmente (Prof. Viturino Neto, 25 set. 2024).

Dessa forma, garantir que a formação desse profissional tenha um propósito cidadão. Permitindo assim que esses professores possuam uma postura antirracista em todos os espaços que transitem, e para isso, a presença desse componente como obrigatório e do conteúdo como transversal no currículo, se torna essencial. E continua afirmando que isso vai para além do componente:

Mais uma vez coloco a importância da formação nesse sentido, não apenas do ponto de vista programático, mas do ponto de vista da formação cidadã, da formação de professores, antirracistas, de pessoas antirracistas, acho que esse é o ponto principal nesse sentido (Prof. Viturino Neto, 25 set. 2024).

Tornando então o professor/a/e de Geografia formado na instituição como ponto principal dessa análise: um futuro professor/a/e de Geografia Antirracista, formado para contribuir na escola numa perspectiva cidadã.

Na continuidade do diálogo, um ponto importante foi colocado pelos convidados, por observarem ser essencial na formação de professores de Geografia: a aula e pesquisa de campo. Todos relataram não ter campo, mesmo tendo feito o componente com diversos docentes. Questionados então se esses campos aconteceriam se houvesse concurso para professores formadores no curso de Licenciatura em Geografia para a área das relações étnico-raciais, o Prof. Viturino Neto acrescenta na discussão que:

Vamos puxar a questão burocrática do porquê que até agora então isso não existe. A gente sabe que, de fato, o departamento de Geociências é inchado, tem muitos professores etc. Mas por que quando um professor se aposenta, geralmente abre depois uma vaga para um concurso naquela área? E são sempre as mesmas áreas? Vamos supor, Climatologia, Geologia, Geografia Urbana, mas porque a Educação das Relações Étnico-raciais ainda não abriu um concurso na área? É uma questão de uma disciplina que existe desde 2016. Por que que até agora não teve um concurso aqui no departamento? Ou seja, isso revela mais uma vez a postura dos professores que estão no departamento e a seriedade com a qual eles tratam essa disciplina (Prof. Viturino Neto, 25 set. 2024).

Mesmo após nove anos da criação do componente, não houve concurso para um professor/a/e especialista na área. Em forma de denúncia, o Professor demonstra sua indignação por parte do Departamento de Geociências para com o componente ERER. E continua, ao dizer que:

Então a questão me parece que não é fazer um concurso, parece que é outras questões de interesse do próprio departamento em realizar um tipo de concurso para a área, que aparentemente pode ser suprida por um professor que não é especialista na área (Prof. Viturino Neto, 25 set. 2024).

Destarte, o concurso, mesmo sendo extremamente burocrático e complexo de ocorrer na instituição, não parece ser prioridade do curso de Licenciatura em Geografia, visto que o componente, até hoje ministrado por apenas dois docentes em nove anos de existência, não conseguiu ter um professor/a/e específico para a área, que possua formação completa específica para tratar de questões étnico-raciais e Geografia.

Este sendo então o maior desafio visto pelos participantes, se tornou o motivo de concordância na discussão. Todos os participantes concordaram que existe responsabilidade por parte do curso em não garantir que o componente possibilite a melhor experiência possível para os discentes da Licenciatura em Geografia da UFPB. Muitos problemas foram citados, e todos acabam por chegar na questão da metodologia de ensino e burocracias impostas pela própria instituição que acabam inibindo as possibilidades positivas que o componente poderia exercer.

Ademais, a questão da transversalidade inexistente no curso também é ponto de destaque neste grupo focal, tendo em vista que quase nenhum outro componente foi citado ao longo de todo diálogo em grupo, deixando a questão da raça e etnia reservada apenas para um componente, que possui curto tempo de duração. Ainda assim, o componente se torna essencial nesta formação, o que não anula a necessidade do diálogo também nos outros componentes já citados anteriormente.

As referências teóricas que tiveram acesso no componente ERER foi o último tópico de discussão. Tornando-se um desafio a ser superado no futuro, todos os participantes do grupo focal concordam ao afirmar que os debates teóricos aconteceram de forma superficial, mesmo sobre as referências primárias, como documentos oficiais do Brasil sobre a ERER.



Um quesito também concordante entre todos os participantes foi a falta de escritoras mulheres no componente, quando todos os que cursaram o componente EREER no Departamento de Geociências afirmaram não ter lido nenhuma mulher. Por fim, concluem afirmando que mesmo com todas as lacunas presentes nos referenciais teóricos e poucas discussões profundas que tiveram sobre eles, a função que o componente desempenhou foi de inquietação para continuidade da pesquisa e do ensino na área.

De fato, percebemos que os participantes do grupo focal 3 se dedicaram a pesquisar posteriormente sobre as questões étnico-raciais brasileiras e que isso ocorreu após cursar o componente. Destarte, como já exposto, as contribuições de teóricos brasileiros sobre a temática são amplas, existindo inclusive uma rede de geógrafos/as/es dedicados às pesquisas com ações de ensino, extensão, pesquisa, mestrados, doutorados, programas de pós-graduação e grupos de trabalho em diversas instituições, constituindo um vasto referencial teórico sobre os temas abrangentes da Geografia.

Este grupo focal nos permitiu entender o impacto da EREER na formação dos professores de Geografia que passaram pela experiência do componente na instituição, mostrando as fragilidades, mas também todos os pontos que mudaram suas docências para uma visão antirracista, o que se torna um impacto gigante nas salas de aula das práticas destes professores.

O diálogo entre os pares sobre suas experiências com o componente revelou a importância da EREER no curso de Licenciatura em Geografia da UFPB, assim como suas fragilidades, a importância da transversalidade somada ao componente e da necessidade de se pensar como as escolas têm tratado as questões étnico-raciais e a Geografia.

Por fim, consideramos que ouvir os estudantes egressos deste componente, principalmente já formados no curso, permitiu compreender a visão de quem viveu o componente EREER enquanto estudante, percebeu os pontos negativos e positivos da disciplina e pode exercer a profissão depois de ter contato com esta temática, as influências que tiveram na prática profissional e, principalmente, o que pode ser considerado a melhorar enquanto possibilidade no futuro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação surgiu de inquietações pessoais referentes às questões étnico-raciais na formação de professores de Geografia, iniciando de uma forma diferente, com as experiências afrocentradas tecidas em casa, com a família, com os grupos culturais. Experiências que floresceram, autoafirmaram e tensionaram minha identidade pessoal e territorial ao longo da trajetória na universidade. Refletir sobre tais experiências para justificar essa pesquisa, tornou-se essencial para compreender seus atravessamentos pessoais e coletivos.

Aqui, construímos o início de um pensamento que visa contribuir para a formação de professores de Geografia antirracistas, para que essa formação seja multicultural, voltada para justiça social, multirracial e contra qualquer preconceito, discriminação ou racismo.

Para isso, investigamos a contribuição do componente obrigatório EREER no curso de formação de professores de Geografia da Universidade Federal da Paraíba. E identificamos, através de documentos, revisões bibliográficas e da análise de conteúdo dos grupos focais, que o componente exerce um potente poder de transformação. Que ele é uma dessas ações esperanças, almejando mudança social. Mudança social essa que é também de responsabilidade dos professores de Geografia. Podemos então afirmar que o componente EREER possui vasta importância para uma formação de professores que visa proporcionar aos seus estudantes uma experiência antirracista.

A história do componente EREER se confunde também com a história de implementação das questões étnico-raciais na UFPB, sendo de períodos próximos de implementação: a UFPB em 2015, com a obrigatoriedade do conteúdo nos cursos de graduação; e o curso de Licenciatura em Geografia em 2016, sendo ainda mais direto com a implementação da EREER como um componente curricular obrigatório em seu PPC. Esta história, contada aqui por professores e estudantes, demonstrou como o curso caminhou à frente da instituição e hoje, pode colher frutos provenientes desse componente sendo ofertado obrigatoriamente, ou seja, com estudantes formados com pesquisas voltadas para a temática, pesquisas na área no PPGG-UFPB e professores de Geografia que se preocupam com as questões étnico-raciais em sala de aula.

Os professores e estudantes egressos do componente EREER percebem a obrigatoriedade deste como essencial, assim como a pesquisa teórica e documental também demonstrou. Defendemos, então, tanto a obrigatoriedade da EREER no curso de Licenciatura em Geografia, quanto a extensão de sua carga horária e ampliação da temática para o restante

do curso, a fim de transversalizar as questões étnico-raciais para a pluralidade que a Geografia permite.

As discussões políticas atuais na instituição são em torno da dúvida entre o componente ou a transversalidade, ou seja, a dispersão da temática ao longo dos cursos ou, de forma mais direcionada, em um componente obrigatório. E após a construção desta pesquisa, podemos afirmar: os dois!

O componente é essencial na formação de professores de Geografia, assim como de outras licenciaturas e nas formações bacharelescas. Destarte, isto não anula a necessidade - e urgência! - das questões étnico-raciais aparecerem nos outros componentes curriculares obrigatórios. Para isso, devemos refletir sobre a importância de concursos públicos voltados para a área, ampliação e investimentos nos grupos de pesquisa, valorização do NEABI e dos movimentos sociais, assim como de políticas de ingresso e permanência dos corpos negros, indígenas, LGBTQIA+, quilombolas, ribeirinhos, com deficiência, neurodivergentes e a vasta diversidade de pessoas que compõe a universidade pública e faz dela um espaço de construção do antirracismo no Brasil.

Os conteúdos relacionados às questões étnico-raciais foram analisados nas ementas dos componentes curriculares obrigatórios de todo o curso de Licenciatura em Geografia, porém, identificamos não somente a ausência da temática na maioria destes componentes, como também as possibilidades de inserção. Isto é, nas ementas e referências bibliográficas da maioria dos componentes, existe a necessidade de se discutir a questão de raça, as questões socioambientais por meio da ótica das experiências afrocentradas e o impacto da gigante diversidade da ciência geográfica nas populações negras do Brasil.

Desta forma, destacamos a influência que a Geografia possui nas relações sociais, ambientais, culturais e raciais, tanto na universidade quanto nas escolas. Assim como a influência que o curso tem na instituição onde está inserido, no seu bairro, cidade e estado. E, por fim, a influência na formação dos professores de Geografia.

A forma como a Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008 impactam a formação de professores de Geografia é positiva e demonstra que é possível pensarmos uma formação de geógrafos antirracistas através da aplicabilidade destas Leis nos currículos dos cursos de Geografia. Visando assim a construção de professores que se preocupem com o bem-estar social, um espaço geográfico que objetive justiça e um multiculturalismo que é possível nas salas de aula brasileiras. Porém, para isso, consideramos essencial repensar o currículo e a influência que este possui para estas formações, para que possamos inserir nele as discussões e temáticas urgentes para alcançar essa formação de professores para justiça social, com pluralidade e respeito.

Por fim, esta dissertação apresenta uma possibilidade: que os professores de Geografia possam ter acesso às experiências afrocentradas, às discussões teóricas dentro desta ciência, aos objetivos de disseminação do antirracismo e da formação cidadã respeitosa e múltipla. As questões aqui apresentadas defendem que o componente EREER exerce imensa importância para trilhar este caminho, apesar de compreender ser necessária a temática inserida nos demais componentes, assim como presume ressaltar a importância dessas discussões para qualquer área científica, das exatas às humanas, das ciências sociais aplicadas às artes, da educação até a saúde e as ciências jurídicas. Justamente por compreender a necessidade de profissionais brasileiros que lutam pelo fim do racismo.

O curso de Licenciatura em Geografia está trilhando um caminho no sentido de formar professores para justiça social, porém, ainda existem questões que podem ser analisadas no futuro, tais como: os livros didáticos de Geografia utilizados pelos professores na rede estadual e municipal onde o curso está inserido; as práticas pedagógicas que valorizam as experiências afrocentradas realizadas por professores de Geografia; as formações continuadas; a reflexão sobre as conexões entre os cursos de licenciatura na instituição e no país, para que dialoguem sobre suas produções ou ausências das questões étnico-raciais em seus currículos. Por exemplo, os dados censitários aqui comentados sinalizam que é premente uma investigação atual e acurada sobre a formação continuada de professores de Geografia em João Pessoa e a aplicação da Lei 10.639/2003 nas escolas, para que Exú abra mais caminhos para uma Geografia Antirracista. Avante!

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. et. al. **Manifesto: crítica às reformas neoliberais na educação – prólogo do ensino de Geografia**. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. P. Os negros na legislação educacional e na educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, pág. 234-246, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271991459> Acesso em: 12 set. 2024.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo, 2019.

ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade [online]**. 2013, vol.22, n.40, pp.95-103. ISSN 0104-7043. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 04 jul. 2024.

ANJOS, R. S. A. Cartografia & geografia: referências para educação & planejamento. **Revista Textos Básicos do CIGA**, v. 3, p. 1-118, 2013. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24612/1/ARTIGO\\_Cartografia%26Geografia.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24612/1/ARTIGO_Cartografia%26Geografia.pdf) Acesso em: 16 set. 2023.

ANJOS, R. S. A. CARTOGRAFIA DA DIÁSPORA ÁFRICA – BRASIL. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 7, n. 01, p. 261–274, 2017. DOI: 10.5418/RA2011.0701.0022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/6570> Acesso em: 23 set. 2024.

ANJOS, R. S. A. Geografia oficial, cartografias invisíveis, geotecnologias & educação geográfica. **BOLETIM PAULISTA DE GEOGRAFIA**, v. 99, p. 169-184, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1474> Acesso em: 13 set. 2023.

ANJOS, R. S. A. Cartografia e Quilombos: Territórios étnicos africanos no Brasil. **Revista Africana Studia**, Porto, 2020, p. 337-355. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/AfricanaStudia/article/view/7286> Acesso em: 23 set. 2024.

ANJOS, R. S. A. GEOGRAFIA, CARTOGRAFIA E O BRASIL AFRICANO: ALGUMAS REPRESENTAÇÕES. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, p. 332–350, 2014a. DOI: 10.11606/rdg.v0i0.542. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/85558> Acesso em: 23 set. 2024.

ANJOS, R. S. A.. A espacialidade do Brasil africano, governança secular escravocrata e as perspectivas de uma articulação antirracista para o território nacional. **Revista da ANPEGE**. v. 18. n°. 36. 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/16232/8914> Acesso em: 19 set. 2023.

ANJOS, R. S. A. **AFRICABRASIL: Atlas Geográfico**. Brasília, Mapas Editora e Consultoria LTDA, 2014b.

ANJOS, R. S. A.. CARTOGRAFIA DA DIÁSPORA ÁFRICA – BRASIL. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 261-274, out. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/6570/3570> Acesso em: 23 mai. 2025.

ANJOS, R. S. A.. **A Geografia, a África e os Negros**. In: MUNANGA, K. (Org). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, p.169-180.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, M. G. **A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar**. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). Um olhar além das fronteiras, educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, M. G. Por Outra Pedagogia dos Corpos. **Passageiros da Noite: do Trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. Cap. 23.

ASSIS, L. F.; ALBUQUERQUE, M. A. M.; MORAIS, N. R. **Formação de professores na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular**. João Pessoa: CCTA, 2022.

ASSIS, L. F. **Formação de professores de geografia e políticas educacionais: duas décadas de mudanças e desafios (2002-2022)**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023.

ASSIS, M. **Pai contra mãe**. In: Obra completa, v. 2, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, [1906] 1992, p. 659-667.

AZEVEDO, A. C. SARAMENTO, A. C. R. **O currículo Mínimo de Geografia frente às políticas curriculares nacionais**. In XVIII Encontro Nacional de Geógrafos- A construção do Brasil geografia ação política e democracia, São Luís/ MA. Anais São Luis AGB 2016. Disponível em: [http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467661172\\_ARQUIVO\\_O-CURRICULO-MINIMO-DE-GEOGRAFIA-FRENTE-AS-POLITICAS-CURRICULARES-NACIONAIS2.pdf](http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467661172_ARQUIVO_O-CURRICULO-MINIMO-DE-GEOGRAFIA-FRENTE-AS-POLITICAS-CURRICULARES-NACIONAIS2.pdf) Acesso em: 15 set. 2022

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Natália Farias de. **Os livros didáticos de Geografia e o pensamento racista brasileiro na formulação da identidade nacional durante a Primeira República**. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26184?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26184?locale=pt_BR) Acesso em: 28 set. 2024.

BORTONI-RICARDO, S. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010**. Estatuto da Igualdade Racial.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras exceções. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639) Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Resolução para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** 2004, MEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192) Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024.** Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ. Diário Oficial da União, Brasília, 14 maio 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>. Acesso em: 4 nov. 2024.

BRASIL. **Mensagem n.º 7, de 9 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003 p. 01. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/Mensagem\\_Veto/2003/Mv07-03.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm) Acesso em: 04 fev. 2024.

CALLAI, H. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 21 fev. 2024.

CAMPOS, M. Políticas de ações afirmativas para o ensino superior: contexto sócio-político e econômico de implementação em França, Portugal e Brasil. **Revista da ANPEGE**. v. 18. nº. 35, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/12681/8744> Acesso em: 20 set. 2023.

CANDAU, V. M. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: Uma educação “outra”?**. Rio de Janeiro: Letras, 2016.

CANDAU, V. M. F. **Rumo a uma nova didática**. VASCONCELOS, Iolane. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. Vozes Ltda., 1994. 179 p.

CAVALCANTI, L. S. **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, L. S.; SOUZA, V. C. A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. **ScriptaNova**, revista electrónica de geografía y ciencias sociales, vol. XVIII, núm. 496 (08), 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14970/18407> Acesso em: 13 set. 2023.

CIRQUEIRA, D. M.; CORRÊA, G. S. Questão étnico-racial na geografia brasileira: um debate introdutório sobre a produção acadêmica nas pós-graduações. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**. p. 29-58, V.10, n.13, jan-jun.2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/6476/3455> Acesso em: 25 abr. 2024.

COSTA, M. C. F. **Relatório de estágio docência: Educação das Relações Étnico-raciais**. 2024. 7. f. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

COUTO, A. C. O. A questão racial e a geografia escolar crítica: caminhos para uma educação antirracista. **Revista GeoSertões**, v.05, n. 10, jun.dez/2020. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoes/article/view/1657> Acesso em: 15 de dez. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf> Acesso em: 25 ago. 2025.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. In: **Educ. Pesqui.** São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQrg/abstract/?lang=pt> Acesso em: 17 set. 2022.

DUARTE, C.; NUNES, I. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERRACINI, R.. Possibilidades didáticas antirracistas: O ensino de Geografia regional da África e educação para relações étnico-raciais. **Kwanissa**, São Luís, v. 4. n. 8, p. 261-279, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/16149/8901> Acesso em: 23 jul. 2023.



- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. - Porto Alegre, Ed. Artmed, 2009.
- FONTANA, A; FREY, J. H. **The Interview**: From Structured Questions to Negotiated Text. Denzin and Y.S. Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research* (2nd edn). London: SAGE. p. 652, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 245 p. 1992,
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREYRE, G. **Casa-Grande e Senzala**. 48ª Edição. São Paulo: Global Editora, 2003.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GIROTTI, E D. Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **GEO UERJ**, v. 1, p. 419-439, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781> Acesso em: 20 set. 2022.
- GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro**: algumas reflexões! In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras, educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602> Acesso em: 20 set. 2022.
- GOMES, N. L. **Educação e relações raciais**: discutindo algumas estratégias de atuação. In: Kabengele Munanga. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 1999.
- GOMES, N. L. **Educação, Relações Étnico-Raciais e a Lei 10.639/03**, 2011. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011> Acesso em: 21 set. 2022.
- GOMES, N. L. **Equidade e Justiça Social na garantia do direito à Educação Escolar**: a pedagogia antirracista por dentro da sala de aula. Conferência realizada pela 12ª Jornada de Formação de Educadores Municipais (Jofem), da Prefeitura Municipal de João Pessoa, 2024.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis- RJ: Vozes, 1994. p. 67-80.

GUIMARÃES, A. S. A. **O Brasil é um país racista?:** Sim. O racismo como consequência. Tradução. USP, 2006. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001568214> Acesso em: 13 jul. 2024.

GUIMARÃES, G. F. GEO-GRAFIAS NEGRAS & GEOGRAFIAS NEGRAS. **Revista da ABPN**, v. 12, n. Ed. Especial – Caderno Temático: “Geografias Negras”, 2020, p. 292-311. Disponível em: <https://abpn.emnuvens.com.br/site/article/view/866/792> Acesso em: 13 jan. 2025.

HAESBAERT, Rogério. **Do corpo-território ao território-corpo (da terra):** contribuições decoloniais. *GEOgraphia*, v. 22, n. 48. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2020. p. 75-90

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Indicadores Sociais Municipais:** Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Estudos e pesquisas, informação demográfica e socioeconômica, número 28. 2011. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9758&t=resultados> Acesso em: 20 jan. 2025.

JOÃO, D.; LIMA, M.; FERREIRA, A. A capoeira angola como ação educativa no processo de letramento: cultura negra e justiça curricular através da Lei 10.639 de 2003. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.3, p. 32552-32576, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/index.php/BRJD/index> Acesso em: 20 mai. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, A. C. O. Geografia e Direitos Humanos: entrevista com a professora Maria de Fátima Ferreira Rodrigues (UFPB). **Revista Da ANPEGE**, 19(38), 2023. Disponível: <https://doi.org/10.5418/ra2023.v19i38.17308> Acesso em: 29 set. 2023.

MEIJER, R. A. S.; SILVA, I. M. L.; ALMEIDA, D. T. Didática Afrocentrada: a construção de um novo paradigma na componente curricular didática nos países da integração da UNILAB. **Revista Humanidades e Inovação** v.8, n.67, p. 93-103, Palmas, UNITINS, 2001. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5557/3772> Acesso em: 15 abr. 2021.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, Técnica e Arte: O desafio da ciência social.** Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde** . 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

MINAYO, M. C. S. **Técnicas de Investigação em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa e a Análise de Conteúdo** . 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, E. **Corpo-território e educação decolonial: posições afro-brasileiras na invenção da docência.** Salvador, EDUFBA, 2020.

MOEHLECKE, S. **Ações Afirmativas no Brasil: um histórico do seu processo de construção.** FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Org.). A História da Educação dos Negros no Brasil. Niterói: EdUFF, 2016. p. 413-438.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**, n. 17, 2001, pp. 1-14. Universidade Federal do Paraná. Paraná, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018328003> Acesso em: 19 set. 2022.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra.** 2006, Autêntica.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107184> Acesso em: 03 jun. 2024.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: SECAD/MEC, p. 15-20, 2005.

NASCIMENTO, A. “**Os cursos pré-vestibulares populares como prática de ação afirmativa e valorização da diversidade**”. In: BRAGA, M.L.S & SILVEIRA, M.H.V. (orgs.). O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2007, p. 65-88.

NEABI/UFPB. **Dossiê Ações Afirmativas na UFPB: a longa década da democratização inconclusa no ensino superior (1999-2012).** João Pessoa: NEABI/CCHLA, 2013.

PEREIRA, E. A.; GOMES, N. P. de M.. **Ardis da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira.** Editora PUC Minas: Belo Horizonte, 2001.

PEREIRA, N. M. **Diversidade e diferença:** problemas teóricos e pedagógicos. In: TONINI, Ivaine M.; KAERCHER, Nestor André (orgs.) Curso de aperfeiçoamento, produção de material didático para diversidade. Porto Alegre: Evangraf, UFRGS, 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/tri/sead/publicacoes/documentos/livro-producao-material-didatico>. Acesso em: 20 set. 2022.

PINHEIRO, A. C.; ARAGÃO, W. A. **Formação de professores, metodologias e ensino de Geografia.** Goiânia: Espaço Acadêmico, 2019.

RATTS, A. Geografia, relações étnicoraciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**, São Paulo/SP, Ano 26, V.1, n. 34 p. 125-140 Jan-Jun/2010. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/314>. Acesso em: 8 out. 2023.

RATTS, A.; RODRIGUES, A. P. C.; VILELA, B. P.; CIRQUEIRA, D. M. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia (Representations of Africa and blackpeople in didactic books of Geography). **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 8, n. 1, 2006. Disponível em: <https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/89> . Acesso em: 15 abr. 2021.

RICHARDISSON, R. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 5. ed. São Paulo, Atlas, 2017.

RODRIGUES, M. F. F. **LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008:** respostas efetivas às ofensas e aos silenciamentos sobre a questão étnico racial no ambiente escolar. Org. RODRIGUES, M. F. F., et. al. Práticas educativas e relatos de experiência: diálogos sobre a diversidade. Editora do CCTA. João Pessoa, 2019, p. 16-52. Disponível em: <https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/praticas-educativas-e-relatos-d-e-experiencia-dialogos-sobre-a-diversidade/fatima.pdf> Acesso em: 30 mai. 2023.

RODRIGUES, M. F. F.; MARQUES, A. C. N. **A geografia dos povos tradicionais:** marcos legais e construções sociais. Editora UFPB, João Pessoa. 2018.

SANT'ANA, A. O. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados.** 2001. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p. 39-68.

SANTOS, M. **Espaço e Método.** São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão.** São Paulo, NOBEL, 1987.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, M. O papel ativo da Geografia. Um manifesto. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/601> . Acesso em: 27 dez. 2024.

SANTOS, M. Ser negro no Brasil hoje. **Folha de São Paulo**, 07 de maio de 2000. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm#:~:text=Ser%20negro%20no%20Brasil%20%C3%A9%2C%20pois%2C%20com%20frequ%C3%Aancia%2C%20ser,haver%20%22subido%20na%20vida%22>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SANTOS, R. E. **O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais**: reflexões a partir da lei 10.639. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 21-42.

SERPA, Â. Políticas públicas e o papel da Geografia. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 37-47, out. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/viewFile/6551/3550> Acesso em: 01 set. 2023.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman\\_corrigida.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_corrigida.pdf) Acesso em: 03 set. 2025.

SILVA, Mayanne Gomes da. **A formação inicial do professor de Geografia na UFPB**: o olhar dos egressos sobre o currículo de 2016. 2024. 134 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/34161?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/34161?locale=pt_BR) Acesso em: 25 jan. 2025.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **Unidade 2 – A pesquisa científica**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44.

SOUSA JÚNIOR, A. R. A geografia e as relações étnico-raciais na BNCC: reflexões a partir de estudos formativos no programa residência pedagógica. **Revista Conexão Com Ciência**, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/4817> Acesso em: 15 abr. 2021.

SOUZA, L. F. As relações Etnico-raciais na Geografia Escolar: Desafios Metodológicos e Pedagógicos. **Revista Produção Acadêmica, Núcleo de Estudos Urbanos Regionais e Agrários**. Vol. 2, nº 2, p. 4-19, dezembro/2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/producaoacademica/article/view/3120> Acesso em: 04 set. 2024.

SUERTEGARAY, D. Debate contemporâneo: geografias ou geografia? fragmentação ou totalização? **GEOgraphia**, Niterói, Universidade Federal Fluminense, Vol.19, No 40, 2017:

mai/ago. Disponível em:  
<https://periodicos.uff.br/geographia/article/download/13815/9016/53186> Acesso em: 13 out. 2023.

TAVARES, J. C. **Dança de guerra- arquivo e arma:** elementos para uma Teoria da Capoeiragem e da Comunicação Corporal Afro-brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

TONINI, I.; KAERCHER, N. A. **A diferença como possibilidade de discutir a desigualdade e combater o preconceito:** A geografia que faz diferença. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 55-71.

UFPB – Universidade Federal da Paraíba. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia.** João Pessoa: UFPB, 2016. Disponível em:  
<http://www.ccen.ufpb.br/ccblg/contents/documentos/licenciatura/projeto-pedagogico-do-curso-de-geografia-licenciatura-res-consepe-n-08-2016.pdf> Acesso em 24 ago. 2022.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. Resolução CONSEPE Nº 16/2015, **Regulamento geral da graduação.** João Pessoa: UFPB, 2015. Disponível em:  
<https://www.ufpb.br/de/contents/documentos/resolucoes/regulamento-dos-cursos-da-ufpb.pdf> Acesso em: 15 set. 2023.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Resolução CONSEPE Nº 29/2020, Regulamento geral da graduação.** João Pessoa: UFPB, 2020. Disponível em:  
<https://www.ufpb.br/aci/contents/documentos/resolucoes/REGULAMENTOGERALDAGRA DUAO292020.pdf/view> Acesso em: 13 ago. 2023.

ZEICHNER, K. M. Formação de Professores para Justiça Social em Tempos de Incerteza e Desigualdades Crescentes. **Justiça Social:** desafios para formação de professores. São Paulo: Cortez, 2008.

## **APÊNDICE - MODELO DE ROTEIRO PARA OS GRUPOS FOCAIS**

Este roteiro segue o modelo semi-estruturado, baseado em um roteiro com temáticas e perguntas, com o intuito de adaptação de acordo com as respostas dos participantes do grupo focal, possibilitando a entrada de novas perguntas, novos temas e possíveis alterações no formato dos diálogos, a fim de registrar a história do componente curricular. Esta é a primeira versão do modelo de roteiro, que deverá ser apresentado aos participantes com antecedência.

### **Para professores que ministram o componente curricular:**

- 1- Qual a importância deste componente para a formação inicial de professores de Geografia?
- 2- Quais as formações continuadas vocês, professores formadores, tiveram acesso para ministrar este componente curricular considerado novo no currículo do curso?
- 3- Quais os principais pesquisadores negros/referenciais teóricos vocês utilizam para ministrarem este componente curricular?
- 4- Falem sobre desafios e perspectivas ao ministrar este componente curricular na formação inicial de professores de Geografia.

### **Para estudantes que passaram pelo componente curricular:**

- 1- Qual o principal impacto nas suas formações profissionais e pessoais este componente curricular trouxe? E como este componente curricular impactou nas suas salas de aula de Geografia?
- 2- Quais dificuldades e desafios vocês, enquanto estudantes, encontraram ao estudar este componente curricular?
- 3- Elenque pontos positivos da suas vivências com este componente.
- 4- Vocês tiveram acesso a pesquisadores negros ao longo do componente curricular? Avaliem a bibliografia utilizada neste.

### **Para membros do NEABI:**

- 1- Como o Núcleo atuou para a implementação deste componente ou dos conteúdos sobre cultura e história afro-brasileira nos currículos da UFPB?
- 2- O núcleo teve ligação direta com o curso de Licenciatura em Geografia, durante o processo de reestruturação do currículo, contribuindo assim para a implementação da obrigatoriedade do componente curricular “educação das relações étnico-raciais? Se sim, como?

**Para membros do NDE, no período da última reformulação curricular:**

- 1- Como aconteceram as escolhas dos componentes curriculares que formam a atual matriz curricular do curso de Licenciatura em Geografia?
- 2- Como aconteceu o debate sobre a implementação do componente curricular “Educação das relações étnico-raciais” no colegiado do curso?
- 3- Como ocorreu a produção da ementa do componente?
- 4- Como foi o diálogo com a comunidade acadêmica acerca deste componente curricular (outros docentes, discentes, técnicos e pessoas de outras instituições)?

**ANEXO - Aprovação do Comitê de Ética**



CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

**Pesquisador:** RITA DE CASSIA SANTOS DE LIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 86836025.1.0000.5188

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.732.271

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um protocolo de pesquisa/Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia do CCEN/UFPB, orientado pelo prof Dr. Lenilton Francisco de Assis e coorientado pela profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira. Se propõe demonstrar a importância do componente curricular Educação das Relações Étnico-raciais, obrigatório no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa reflete sobre a formação de professores de Geografia antirracistas, com foco na implementação do componente curricular obrigatório "Educação das Relações Étnico-raciais" (ERER) no curso de Licenciatura em Geografia da UFPB, com base em uma perspectiva dialética e afrocentrada. Pretende realizar uma análise de conteúdo do tipo temática (Bardin, 2011), a qual compreende a produção da pré-análise; categorização e análise da temática. A pesquisa destaca a relevância das políticas de inclusão étnico-racial na formação de professores e propõe ampliar a discussão sobre currículos escolares e acadêmicos.

**Objetivo da Pesquisa:**

**GERAL:** analisar a contribuição do componente obrigatório ERER para formação de professores, presente na matriz curricular do curso de Licenciatura em Geografia da UFPB.

**ESPECÍFICO:** a) Compreender os dispositivos da lei 10.639/03, resoluções nacionais e

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

Continuação do Parecer: 7.732.271

documentos locais que regulamentam sobre a ERER; b) examinar o componente curricular obrigatório ERER e a presença de conteúdos das relações étnico-raciais nos outros componentes curriculares obrigatórios do curso de Licenciatura em Geografia da UFPB; e analisar as experiências de docentes que ministraram a ERER e as impressões dos discentes que cursaram este componente; c) analisar as experiências de docentes que ministraram a ERER e as impressões dos discentes que cursaram este componente.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**RISCOS:** A possibilidade dos participantes da pesquisa, no momento de suas narrativas se sentirem contrangidos por revelarem experiências pessoais. Do mesmo modo, eles podem se emocionar ao falar de episódios do passado que os fazem reviver situações traumáticas. Caso isso aconteça, nos comprometeremos em ofertar uma escuta psicológica quando necessário.

**BENEFÍCIOS:** A possibilidade dos sujeitos usarem o momento das entrevistas para produzirem novas elaborações em torno de suas experiências com a temática, além da contribuição com o curso de Licenciatura em Geografia e posteriormente a possibilidade de contribuição em outros cursos de formação de professores.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A relevância dessa pesquisa se fundamenta no questionamento sobre qual professor/a/ de Geografia se deve formar na atualidade e, na compreensão de que o perfil requer um professor/a/ ativo (a) em discussões sociais e ambientais, que entenda a tensão nas suas aulas as relações étnico-raciais para a construção de uma Geografia Antirracista nas escolas e nas universidades brasileira. Dessa forma, para que cumpramos com este ideal na formação de professor/a/, a pesquisa busca a defesa de uma educação antirracista que, para se efetivar nas escolas, necessita também se tornar uma realidade nas universidades. Nesse sentido, a pesquisa busca responder: Qual a história deste componente no curso de Licenciatura em Geografia? Como os Professores que ministram o componente e os discentes que a vivenciam percebem a obrigatoriedade do componente? Quais conteúdos relacionados às relações étnico-raciais transversalizam as disciplinas do curso de licenciatura em Geografia em suas ementas? Qual a contribuição do componente obrigatório - Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) no curso de formação de Professores de Geografia na Universidade Federal da Paraíba? É Portanto uma pesquisa de relevância não só para a

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.732.271

ciência geográfica, mas para a CIÊNCIA de forma geral.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora apresentou os seguintes documentos obrigatórios:

\*PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO

\*TERMO\_DE\_COMPROMISSO\_E\_RESPONSABILIDADE\_DO\_PESQUISADORassinado;

\*PROJETO COMPLETO;

\*Orçamento;

\*Cronograma (consta no projeto completo, em separado, falta nas informações básicas da plataforma Brasil);

\*Folha de rosto;

\*Carta de aprovação da pesquisa assinada pela coordenadora do PPGG/UFPB;

\*TCLE

**Recomendações:**

Recomendo o contínuo monitoramento ético ao longo da pesquisa, e ainda, que o relatório final da pesquisa seja, após conclusão/aprovação, submetido ao CEP, por meio de uma notificação (cf. modelo-site do cep/ccs/ufpb) por meio de uma notificação). Outro ponto pertinente, diz respeito à submissão do cronograma na plataforma Brasil utilizando exatamente o mesmo modelo apresentado separadamente e no projeto completo, haja vista que esse registro demonstra atenção, seriedade e comprometimento do pesquisador com a condução ética e responsável da pesquisa. Cabe ressaltar que essas recomendações importantes, embora pontuais e de fácil implementação, são indispensáveis para que o protocolo esteja plenamente adequado aos padrões éticos exigidos pelo comitê de ética em pesquisa, porque representam uma oportunidade de aprimoramento, no propósito de garantir não apenas o cumprimento das diretrizes éticas, mas também a legitimidade científica da pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após, a análise da versão 4 desse protocolo de pesquisa, afirmo que a pesquisadora realizou os ajustes apontados na versão anterior. Posto isso, o protocolo não apresenta nenhuma inadequação ética que impossibilite o início da pesquisa. Portanto, emito parecer FAVORÁVEL.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.732.271

Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2476842.pdf	18/07/2025 18:44:49		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMADEATIVIDADES.docx	18/07/2025 18:44:06	RITA DE CASSIA SANTOS DE LIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCOMPLETO.pdf	18/07/2025 18:43:42	RITA DE CASSIA SANTOS DE LIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CERTIDAO_CONSELHO_ETICA_RITA_assinado.pdf	16/04/2025 10:48:54	RITA DE CASSIA SANTOS DE LIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_E_RESPONSABILIDADE_DO_PESQUISADOR_assinado_assinado.pdf	20/02/2025 14:29:54	RITA DE CASSIA SANTOS DE LIRA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	20/02/2025 14:25:11	RITA DE CASSIA SANTOS DE LIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	a.pdf	20/02/2025 14:16:14	RITA DE CASSIA SANTOS DE LIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Rita.pdf	20/02/2025 14:12:57	RITA DE CASSIA SANTOS DE LIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 29 de Julho de 2025

---

**Assinado por:  
Eliane Marques Duarte de Sousa  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br