



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

RAÇA E ETNIA NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS PARA UM ENSINO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

Edimilson Antônio Mota
Doutorando em Educação
UFRJ
edieducarnet@ig.com.br

Questão introdutória

O ensino da Geografia tem por objetivo estudar a relação do homem com a natureza, numa perspectiva sócio-histórica, pelo qual, o lugar, o território e a paisagem são conceitos para a leitura do espaço. Podemos dizer que a organização do espaço geográfico brasileiro tivera as fronteiras, do território nacional gestadas, a partir do século XVI, com a ocupação estrangeira que se deu do encontro europeu com os autóctones ameríndios e com os desterritorializados africanos. Do choque multicultural das raças, fez-se o branco senhor, o índio selvagem e o negro escravo (Ribeiro, 1995). Geralmente é assim que conhecemos a formação do povo brasileiro, ensinada nos livros didáticos de Geografia. E mais, quando manuseamos tais livros, é comum depararmos com figuras representando o negro, escravo, preso às correntes ou ao tronco, as costas desnudas à espera dos açoites do capataz. Quando diferente, figura como pano de fundo dos engenhos e canaviais, a economia braçal, o exótico personagem, inspiração dos desenhistas estrangeiros, que aqui visitaram, ficando a sua contribuição a dois lugares: à cozinha, pela culinária e à dança, pela capoeira.

Imagens conforme as descritas, ainda são recorrentes ocuparem as páginas dos livros didáticos de geografia, ilustrando as narrativas econômicas e culturais, representando a contribuição do negro na organização do espaço geográfico (Gomes, 2008). A autora reafirma que, muitas vezes, o que aprendemos na escola sobre o continente africano ou sobre a cultura afro-brasileira é um conhecimento construído sobre a ênfase do escravismo e do processo de escravidão.

Somos ainda a geração adulta que, durante a infância, teve contato com a imagem do africano e seus descendentes no Brasil mediante as representações dos pintores Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas sobre o Brasil do século XIX e seus costumes. Africanos



escravizados recebendo castigos, crianças negras brincando aos pés dos senhores e senhoras, os instrumentos de tortura, o pelourinho, o navio negreiro, os escravos de ganho e algumas danças típicas são as imagens mais comuns que povoam a nossa mente e ajudam a formar o imaginário sobre nossa ancestralidade negra e africana (p.75).

A abordagem apresentada de um negro passivo, submisso, castigado, visto pelo *outro* e representado sob os estereótipos raciais, põe como reflexão inicial as seguintes questões: 1) em que medida imagens representando o negro na condição de escravo e submisso podem incentivar a estereótipos e a preconceitos raciais no imaginário do aluno?

2) o aluno que frequenta atualmente a escola, tem contato com outros ensinamentos pelos quais o negro é visto na perspectiva da luta e da resistência?

Para responder a ambas as questões, partimos do pressuposto que o livro didático e o ensino de geografia são indissociáveis, eles representam o currículo prescrito, assim como o currículo vivenciado, a cultura escolar, a prática, que vista na perspectiva crítica, é um campo de disputa de culturas hegemônicas, enquanto outras ficam fora (Apple, 2006, p.84). Isso confirma que o currículo não é um mero conjunto de descrição técnica,

não é um elemento inocente e neutro de transmissão social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (Moreira & Silva, 2002, p. 8).

Os movimentos sociais negros, bem como os muitos intelectuais, cientes de que a escola e o currículo são canais de informação e formação, somaram forças e estratégias políticas e reivindicaram do Estado a aprovação da lei 10.639, em janeiro de 2003, que teve como fim resgatar a história do negro, assim como a sua contribuição na organização política, econômica e cultural do espaço geográfico brasileiro. A lei é específica para o campo do currículo da Educação Básica, visa combater o racismo, estereótipos e preconceitos, bem como promover estratégias de ensino que levem a práticas e a saberes que construam no imaginário do aluno uma identidade positiva sobre o negro (Santos, 2005).

Nesse sentido, a legislação propõe um desafio, construir um ensino no qual o negro seja o protagonista, o sujeito do seu espaço, para isto, entendemos que é



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

necessário pensar um currículo de geografia que contemple a questão racial numa visão multicultural,

em prol das identidades abertas à diversidade cultural, desafiadoras de preconceitos, em uma perspectiva de educação para a cidadania, para a paz, para a ética nas relações interpessoais, para a crítica às desigualdades sociais e culturais (Canen et ali, 2009, p. 64).

Pensar o currículo nessa perspectiva requer da escola habilidades para reconhecer os discursos acerca da diversidade cultural, no currículo de geografia e no livro didático, por exemplo, decodificar as tendências do multiculturalismo conservador, em que o negro é apresentado como escravo, submisso e passivo, ou os discursos do multiculturalismo de resistência, no qual o negro é um sujeito ativo, o protagonista da sua cultura. (McLaren, 2000).

Inspirada na escola francesa do século XIX, de Vidal La Blache, o ensino de geografia, no Brasil, tem suas raízes distantes das questões sociais, numa ciência neutra, objetiva, com métodos mnemônicos, pelos quais predominavam a prática de decorar nomes, países, capitais, e o colorir mapas (Brasil, 1998). Atualmente, o currículo da Educação Básica, o seu conteúdo é um misto dos paradigmas das geografias, tradicional, quantitativa e crítica. A primeira prioriza a descrição da natureza em detrimento do espaço do homem, a segunda enfatiza a neutralidade científica, e a terceira, estuda o espaço do ponto de vista do materialismo histórico, cuja ênfase está num ensino voltado para a explicação do espaço a partir do modo de produção e da luta de classes, ficando fora as questões acerca da subjetividade, como raça e gênero (Vessentini, 1994).

Na década de noventa, do século XX, o campo do ensino de geografia foi marcado com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que trouxeram como um dos objetivos:

conhecer as características fundamentais do Brasil nas suas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país (Brasil, 1998, p.9)

Ao evidenciar as dimensões econômicas e culturais, mostrou-se uma preocupação com a construção da identidade nacional, bem como com a identidade individual, sinalizando para o reconhecimento da cultura como um elemento importante



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

do espaço. No mesmo contexto, propuseram um ensino de geografia integrado com a Pluralidade Cultural, considerando a diversidade brasileira como os grupos sociais indígenas e negros (idem: p.45). É notório o avanço dos PCNs, ao propor para o ensino de geografia o estudo da cultura, porém, tendo ela uma dinâmica própria, temas da diversidade etnicorracial e da cultura afro-brasileira ficaram à margem da proposta inicial (Brasil, 1998). É sabido que o livro didático, o seu conteúdo, segue as orientações dos PCNs (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), como também o regulamento e a orientação dos editais (2010), do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que visam cumprir as exigências da lei 10.639. Visto isto, o presente trabalho coloca as seguintes questões: em que medida os textos escritos e visuais com o negro no livro didático encontra-se informados por perspectiva do multiculturalismo? Os discursos dos espaços geográficos com o negro são projetados da perspectiva da escravidão ou da perspectiva da resistência? Neste sentido, buscamos conhecer o papel e a identidade do negro no espaço geográfico brasileiro representado em textos escritos e visuais no livro didático.

Antes da homologação da lei 10.639/03, pesquisa apontou que professores da Educação Básica não se sentiam preparados pedagogicamente para abordar, na sala de aula, temas referentes à questão racial, como preconceito e racismo (Pinto, 2002). Numa pesquisa recente (Mota, 2009) constatou-se que, passados sete anos da homologação da lei, a formação continuada ainda é o entrave para a sua implementação.

Em tempo de implementação da educação das relações étnico-raciais na Educação Básica, é preciso que se ofereça formação continuada a todos os professores. Mas, é preciso também políticas públicas que viabilizem programas de formação continuada não só para o corpo docente, assim como para o setor administrativo, de nutrição, como também para os funcionários que atuam na segurança, na portaria e na jardinagem da escola. De modo que todos sejam contemplados por programas de extensão, curso de pós-graduação e oficinas no sentido de se instrumentalizarem para saber conviver na e para a diversidade, pois o desconhecimento acerca das múltiplas formas em que o racismo se encontra na cultura escolar é comum no cotidiano da escola (p. 103).

O autor ainda coloca um segundo problema enfrentado pelos professores, a proposta curricular do livro didático.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Ainda é recorrente no imaginário dos agentes escolares reconhecerem a cultura afro-brasileira numa visão folclorizada, mesmo porque os manuais didáticos ainda trazem esse tipo de representação do negro e de África. Portanto, essa é uma das questões centrais a ser enfrentada na escola (idem, p. 103).

Sobre o livro didático que ainda representa o negro numa visão folclorizada, cabe fazer a seguinte reflexão: qual a função social do livro didático de geografia, no tratamento da diversidade etnicorracial? Parafraseando Yves Lacoste¹ (1988) à geografia isso serve, em primeiro lugar, para desafiar preconceitos raciais, promover a visibilidade etnicorracial do negro, apresentar o negro na organização do espaço geográfico numa perspectiva multicultural.

Multiculturalismo e educação

Segundo Kincheloe e Steinberg (1997), o multiculturalismo significa tudo e ao mesmo tempo nada, (Apud, Canen & Moreira, 2001). Dado a polissemia do termo, conforme o lugar e as propostas que se pautam dos grupos culturais, a diversidade cultural pode variar como também pode apresentar objetivos distintos de acordo com o interesse e reivindicação (Candau, 2002). No caso da América Latina:

desde o processo de expansão européia, os choques entre povos e culturas ocorridos neste continente foram marcados por relações de poder assimétricas. A América Latina tem sua história profundamente marcada pela colonização, com todos os problemas que ela trouxe e que nós tão bem os conhecemos, tais como: o genocídio e a escravidão dos povos autóctones, a exploração das riquezas locais, o comércio e a escravidão de povos africanos [...] (idem, 2000, p.59).

Com o processo de ocupação e dominação portuguesa a partir do século XVI, sobretudo, com a implantação do sistema colonial açucareiro que se consolidou

¹ Nos anos setenta, Yves Lacoste (1988) causou um desconforto entre os geógrafos franceses com a publicação do livro “a geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”. A obra colocava em questão a função social da disciplina, que para o autor, era inútil, servindo apenas para que os alunos inculcassem nomes de rios, relevos, climas, e pouco servia para as suas vidas, quando fora da escola.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

com a introdução da mão-de-obra africana traficada pelo comércio internacional, estes deixavam o lugar, o pertencimento familiar submetendo aos padrões culturais da escravidão.

Na Colônia, o trabalho compulsório era o meio de controle, pelo qual o lucro do branco era garantido sobre negro. Este representava o braço do engenho e a força movedora da economia açucareira do sistema colonial, vivendo na invisibilidade, no reflexo do *outro*, amalgamado à cultura branca, pela qual:

[...] Criou-se e difundiu-se a imagem do “negro de alma branca” – o protótipo de negro leal, devotado ao seu senhor, à sua família e à própria ordem social existente. Embora essa condição pudesse ser ocasionalmente rompida no início do processo, nenhum “negro” ou “mulato” poderia ter condições de circulação e de mobilidade se não correspondessem a semelhante figurino. Daí o paradoxo curioso. A mobilidade eliminou algumas barreiras e restringiu outras apenas para aquela parte da “população de cor” que aceitava o código moral e os interesses inerentes à dominação senhorial. Os êxitos desses círculos humanos não beneficiaram o negro como tal, pois eram tidos como obra da capacidade de imitação e da “boa cepa” ou do “bom exemplo” do próprio branco. Os insucessos, por sua vez, eram atribuídos diretamente à incapacidade residual do “negro” de igualar-se ao “branco” (Fernades, 2007, p.44 – 45).

Após a Abolição, na virada do século XIX, instaurada a ordem competitiva capitalista, o país dispunha de estrutura de produção para o trabalho livre. Nesse contexto, segundo Pinsky (1988) buscava-se a melhoria da raça com o incentivo da mão-de-obra do imigrante preterindo o negro que foi relegado e exposto ao abandono do Estado, à esfera dos “homens livres”, sem dispor de um estoque econômico, psicossocial e institucional que adequasse à sua nova posição social, enquanto o branco dispunha de vida organizada e família com a qual as relações de solidariedade e de cooperação social estavam estruturadas (Fernandes, 2007). Para Hasenbalg (1970), não se levou em consideração o despreparo do negro para desempenhar o papel de homem livre, principalmente, no mercado de trabalho, deixando o ex-escravo nas posições mais baixas da hierarquia sócio-econômica. Sua presença causava incômodo e estranhamento no mundo dos brancos, haja vista que na ordem escravista vivia no anonimato, “no seu lugar”. Resistir não passava de desobediência e de desacato, porém, sua entrada no mundo dos brancos, a partir da República, não só gerou estranheza, como também intensificou a tensão e os destratos raciais dispensados usualmente (Ianni, 1998).



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Feita a breve síntese histórica do afro-brasileiro, voltamos a Kincheloe e Steinberg (1997):

para quem o multiculturalismo não é algo em que se acredite ou com o qual se concorde: trata-se de fenômeno, claramente identificável, que constitui a inevitável condição da vida ocidental contemporânea. Pode-se responder a essa realidade de diferentes modos, mas não se pode negá-la ou apagá-la. Multiculturalismo representa a natureza dessa resposta, que envolve a formulação de definições conflitantes de mundo social decorrentes de distintos interesses econômicos, políticos e sociais. Nessa formulação, as relações de poder desempenham papel crucial, auxiliando a conformar o modo como indivíduos, grupos e instituições reagem à realidade cultural. O multiculturalismo em educação envolve a natureza dessa resposta em espaços educacionais. Trata-se, nesse caso, de contextualizar e de compreender a produção das diferenças (Apud, Canen & Moreira, 2001, p. 21).

Como os autores afirmam, o multiculturalismo é um fenômeno claramente identificável, uma realidade que não se pode apagar, assim como não se pode negar a condição pela qual se forjou o espaço sócio-cultural do negro, como narrada anteriormente. Nessa perspectiva, o multiculturalismo aqui reivindicado se inscreve na agenda dos movimentos sociais negros na qual:

os negros latino-americanos, principalmente no Brasil, configuram-se como parte de outro grupo étnico que tem reivindicado a necessidade de uma educação mais inculturada na realidade, nas raízes e nas especificidades da sua cultura. Em geral, reivindica-se uma escola que esteja atentada à realidade dos negros, que respeite e valorize sua cultura, que dê especial atenção a história da África e dos africanos escravizados na América (Candau, 2002).

A escola que atendesse à realidade dos negros e reconhecesse as diferenças, em 2003, a reivindicação dos movimentos sociais negros, pautada desde os anos setenta se materializou com aprovação da Lei 10.639/03, alterando LDBEN 9394/96, acrescentando o Art. 26-A, que tornou obrigatório o ensino da História e a Cultura Africana e Afro-brasileira no âmbito de todo conteúdo, e especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras. Neste contexto político, foi publicada a Resolução Nº 1/2004, da educação das relações etnicorraciais que tinha a finalidade de estruturar, organizar as políticas sobre a educação das relações etnicorraciais, no sentido de promover a implementação da lei em todos os níveis de ensino, como também a formação continuada do professor, conforme o Parecer 3/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Educação das Relações



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que visa fundamentar sociológica e pedagogicamente a educação das relações etnicorraciais:

nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento etnicorracial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 3/ 2004).

Isso a despeito da produção de novos conhecimentos e da formação de atitudes e posturas que eduquem cidadãos orgulhosos do seu pertencimento racial, Pinto (2002) chama a atenção para a necessidade de oferecer ao professor uma sólida formação sobre educação étnicorracial, no sentido de instrumentalizá-lo face ao desafio a que se põe para decodificar esta educação na sala de aula.

Passado em revista estas questões, apresentamos a seguir textos escritos e imagens acerca da participação do negro na organização do espaço geográfico brasileiro, contado a partir de uma visão economicista na qual ele é parte da “engrenagem” do sistema colonial:

Melhem Adas. Geografia: construção do espaço geográfico brasileiro.

(São Paulo: Editora Moderna, 2006)

Capítulo 03

A construção de espaços geográficos no Brasil

“Esses espaços modificados pelas sociedades humanas recebem o nome de espaço geográfico ou espaço humanizado (figura 3.1). È o caso, por exemplo, do lugar em que vive (Adas, p.35)”.

Qual período abrange a economia colonial? (p.36)

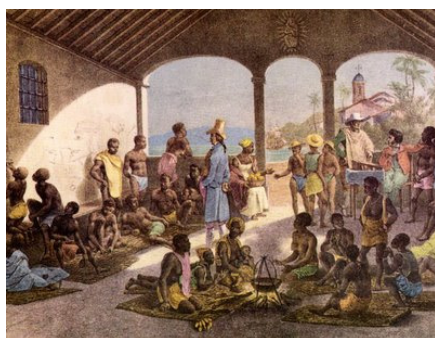


Figura 01: Gravura de Johann Moritz Rugendas, de cerca de 1835.

Tendo por base o critério das relações de trabalho, podemos dividir a economia brasileira de 1532 a 1930 em dois períodos:

- *O período da economia colonial (1532-1888), caracterizado pelo trabalho escravo (relações escravistas de trabalho);*
- *O período da economia primário-exportadora, chamado também de economia exportadora capitalista (de 1888 a 1930), caracterizado pelo trabalho assalariado ou pelas relações assalariadas de trabalho; é quando, de fato, se instala no Brasil o sistema capitalista [...] p. 37*

De acordo com os textos acima, em que medida o negro se vê refletido de maneira positiva nos discursos apresentados pelo autor? Qual é o sentido desta imagem de Rugendas, à sua visão sobre o negro e o trabalho no século XIX, para o aluno, hoje, no sentido de construir um imaginário do espaço geográfico? Em que escala estes textos representam e contribuem para a construção da identidade etnicorracial do aluno?

O reforço sobre a valorização e o reconhecimento da identidade brasileira, conforme o Parecer 3/2004, tem a função de reabrir a discussão em torno da formação da identidade nacional, que para Hall (2009), os grupos sociais excluídos têm o direito de cobrar sua identidade representada no projeto nacional:

as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas dentro de e em relação à representação. [...] Segue-se que uma nação não é somente uma entidade política, mas algo que produz significados – um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos legais de uma nação;



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

elas participam da idéia da nação como a representada em sua cultura nacional (p.133).

Para Nelson Oliveira (2006, p. 9) a luta por identidade não tem a intenção de “*desbancar a idéia de brasilidade, mas para que, a partir dessa construção, os negros possam exercer, de forma plena, sua cidadania e lutar contra o racismo*”. A construção da identidade afro-brasileira no campo da educação representa a possibilidade de preencher um espaço vazio do currículo que ainda está preenchido com a invisibilidade, com representações culturais estereotipadas do negro (Silva, 1995, p. 195). Ainda é recorrente encontrarmos o negro representado no livro didático passivo, servil, exercendo atividades informais ou ocupando subempregos no mercado de trabalho. Sabe-se que identidade não é uma categoria fixa, por isso, ela pode e deve ser inventada, construída e reconstruída, de modo que as narrativas de um grupo sejam corporificadas e representadas no currículo. Goodson (2008, p.142) completa: “precisamos, em suma, sair do currículo como prescrição para o currículo como narração de identidade, do ensino cognitivo prescrito para o ensino narrativo do gerenciamento da vida”. Assim se rompa com o estado de invisibilidade do negro, que se resgate a história, que se construa outras visões do espaço geográfico e se ofereça uma visão que vá além da que privilegia o folclore, as festas, os ritos e as danças (Canen, et ali, 2009).

Considerações Finais

De acordo com a imagem do negro que aparece como “complemento” ao texto escrito, colocamos as seguintes questões aqui, não foi trazer respostas fechadas e definidas, mas, levantar outras questões que no diz respeita a questão do currículo de geografia para uma educação étnicorracial: qual foi o objetivo central do autor em produzir o texto? A quem interessa a construção do texto? Que tipo de sentimento o texto transmite ao leitor? Que estereótipos estão implícitos na mensagem do texto? Qual



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

a função social do texto para o aluno? Que implicação traz o texto para a educação etnicorracial?

A intenção é estabelecer uma interlocução entre os campos, levando a um alargamento do currículo de geografia prescrito (no livro didático) com o multiculturalismo. Para isto propomos pensar a diversidade e a pluralidade etnicorracial no ensino de geografia, na perspectiva do multiculturalismo crítico, pela qual a cultura e a identidade são duas categorias de análise dinâmicas.

Referências

APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: geografia*. Brasília: MEC, SEF, 1998.

_____. *Lei 10.639* de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República, Casa Civil. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acessado: 17/02/2010

_____. *Resolução 1/2004*. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acessado: 11/12/2010.

_____. *Parecer 3/2004*. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF. portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf. Acessado: 11/12/2010.

_____. *Editais de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNDL 2010*. www.abrale.com.br/Editais%20PNLD%202010. Acessado em 14/01/2011.

BARROSO, J. R (Coord.). *Globalização e identidade nacional*. São Paulo: Atlas, 1999.

CANEN, A In. *Multiculturalismo e identidade escola: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar*. OLIVEIRA, I. (Org). Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói, Eduff, 2006. Cadernos PENESB. V. 6, p.33-47.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

CANEN, A e MOREIRA, A. F (Orgs). *Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente*. In. *Ênfase e omissões no currículo*. São Paulo, 2001.

CANEN, A. *O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação*. Comunicação e Política: 2002, v.25,p 91-107.

CANEN, A; OLIVERIRA, L. F & ASSIS, M. D. *Currículo: uma questão de cidadania*. In. CANEN & ROCHA (Orgs.). *Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

CANEAU, V. M. *Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas*. In. *Sociedade, educação e culturas* (Orgs). Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 2002.

COSGOVRE, D, E. *Em direção a uma geografia cultural radical: problemas da teoria*. In. *Introdução à geografia cultural*, (Orgs.). CORRÊA, R.L e ROSENDAHL, Z. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

COSGROVE, D. E e JACKSON, P. *Novos rumos da geografia cultural*. In CORRÊA, R.L e ROSENDAHL, Z. (Orgs.). *Introdução à geografia cultural*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

DUNCAN, J. S. *O Supra-orgânico na geografia cultural americana*. In. CORRÊA, R. L e ROSENDAHL, Z (Orgs.). *Introdução à geografia cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo, Global, 2007.

GOMES, N. L. *A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03*. In: MOREIRA, A.,F & CANEAU, V. M, (Orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro/ Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

GOODSON, I. F. *As políticas de Currículo e de escolarização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HALL, S. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de janeiro: DP&A, 2006.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

HALL, S. *Quem precisa da identidade?* In. SILVA, T. T; . da. *Identidade e diferença: perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1992.

HOBBSAWN, E. J. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. *Escravidão e Racismo*. São Paulo, Editora Hucitec, 1988.

LACOSTE, Y. *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. São Paulo, Campinas: Papirus, 1988.

LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPE, 1986.

McLaren, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez- Instituto Paulo Freire, 2000.

MOREIRA, A. F & CANDAU, V. M (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA & SILVA (Orgs.). *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. In. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Contexto, 2002.

OLIVEIRA, N. S. de. *Vultos negros na história do Brasil: um povo invisível na nação brasileira*. Rio de Janeiro: Cadernos CEAP, 2006.

PINTO, R. P. *A questão racial e a formação de professores*. In. OLIVEIRA, I.. (Org). *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*. Cadernos PENESB, v. 4: 2002, p. 102-122.

PINSKY, Jaime. *Nação e Ensino de História no Brasil. (Org.) O Ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, D & DEUSDARÁ, B. *Análise de Conteúdo e Ana do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória*. ALEA, V. 7 – Julho-Dezembro: 2005, p. 305-322.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

SANTOS, S. A. *A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro*. In. BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secad/MEC: Brasília, 2005.

SAUER, C. O. *Geografia Cultural*. In. CORRÊA, R. L e ROZENDAHL, Z (Orgs.). *Introdução à geografia cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

_____.(Org.). *Currículo e Identidade Social: territórios contestados*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

_____. (Org.). *A Produção social da identidade e da diferença*. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, 2003.

WAGNER, P. L e MIKESELL, M .W. *Os temas da geografia cultural*. In. CORRÊA, R. L e ROSENDAHL, Z (Orgs.). *Introdução à geografia cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

VESSANTINI, J. W. *Geografia crítica e ensino*. In. OLIVEIRA, A. U, (Org). *Para onde vai o ensino de Geografia*. São Paulo: Contexto, 1994.

Tese

MOTA, E. A. *O olhar dos agentes escolares sobre a lei 10.639/03: o desafio de sua implementação*. Rio de Janeiro/UENF: Campos do Goytacazes, 2009.

SIMÃO, A. I. *Preconceito e discriminação sentidos e observados por alunos da 5ª série e suas propostas para melhorar o convívio na escola*. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar: 01/10/2005.



» **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina