

O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR FÁBIO ARARIPE GOULART, ILHÉUS-BA: A PEDAGOGIA DA AUSÊNCIA

Rita Maria Lima Matos
Maria Cristina Rangel
Guilherme da Silva Caspar

Resumo

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para a Geografia – Ensino Médio – é recomendado que os professores trabalhem com as contradições e conflitos existentes no mundo. Entretanto, pouco se trabalha em sala de aula a geografia das relações étnico-raciais – o lugar dos afrodescendentes no trabalho, cidade, escola, universidade, parlamento, entre outros. Há assim uma tentativa de alisamento das contradições entre o discurso da “democracia racial” e a prática-ação do preconceito e discriminação. Neste sentido foi criada a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que solicita a inclusão no currículo oficial a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, como tentativa de problematizar o que foi omitido pelas instituições de ensino. A primeira versão da referida lei é de 2003, o que nos levou a questionar como está se dando sua implementação em uma escola pública. Para isto, elegeu-se o Colégio Estadual Professor Fábio Araripe Goulart, situado no bairro Teotônio Vilela, na cidade de Ilhéus-BA, a disciplina de Geografia e o terceiro ano do ensino médio, para efetuar a investigação. Os percursos metodológicos utilizados foram: a) entrevistas com a direção da escola, coordenação pedagógica, professor de geografia e 75 alunos; b) análise do Projeto Político Pedagógico e do livro didático adotado pela escola; c) pesquisa bibliográfica e atividade de atribuições de valores às imagens fotográficas de homens e mulheres com aspectos fisionômicos diferentes. Descobriu-se que a discussão sobre as questões étnico-raciais estava profundamente submersa nos documentos e práticas pedagógicas, mas muito presente na percepção dos sujeitos desta pesquisa ao correlacionar valores positivos principalmente às imagens fotográficas dos brancos.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais. Ensino de Geografia. Pedagogia do silêncio.

1. INTRODUÇÃO

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) voltados para o ensino médio em Geografia (2000), é recomendado aos professores que trabalhem as contradições e conflitos existentes no mundo. Entretanto, no que se refere às questões étnico-raciais, prevalece na escola o discurso da “democracia racial”, havendo assim um alisamento de ideias, que submerge a complexidade da temática. O poder do discurso de que no Brasil não existe racismo dificulta inclusive o reconhecimento do mesmo, seja pelos indivíduos, ou pelas instituições, inclusive a escolar, em que a contribuição dos africanos e seus descendentes para a formação do Brasil é renegada, diminuída, desprezada. O reconhecimento disso pelo governo brasileiro levou à criação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui no currículo do ensino fundamental e médio a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A Lei em questão diz no artigo 26-A, parágrafo primeiro, que:

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 (BRASIL, 2008).

A obrigatoriedade de se trabalhar a referida temática na escola desde 2003¹, nos levou a questionar como o ensino-aprendizagem sobre as relações étnico-raciais estavam acontecendo no Colégio Estadual Professor Fábio Araripe Goulart, situado no bairro Teotônio Vilela, na cidade de Ilhéus-BA (Figura 1), e mais especificamente na disciplina de Geografia. Partimos então para a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do livro didático adotado para o terceiro ano do ensino médio. Realizamos entrevistas semi-estruturadas com a Direção, Coordenação Pedagógica, professor de Geografia e 75 alunos. Os dados mostraram que prevalece a pedagogia da ausência da reflexão-ação sobre o assunto no espaço escolar.

¹ Inicialmente foi criada a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. Posteriormente foi acrescentada a esta a questão indígena pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.



Figura 1 – Escola Estadual Professor Fábio Araripe Goulart - bairro Teotônio Vilela – Ilhéus – BA.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA

Neste item não pretendemos fazer uma revisão bibliográfica exaustiva sobre as relações étnico-raciais e o ensino de Geografia², mas tecer algumas considerações sobre a problemática na escola, com o intuito de contextualizar a pesquisa.

De acordo com Cavalleiro (2001), na pretensa neutralidade positiva do conhecimento, esteve presente uma visão eurocêntrica dos acontecimentos durante todo o processo de ensino/aprendizagem nas escolas brasileiras. Em outros termos, ao se contar e recontar a história do Brasil, reproduziu-se o olhar do colonizador, que ainda se faz atuante, garantindo a manutenção/reprodução de seus valores, hierarquizando, categorizando manifestações sócio-culturais como superiores e/ou inferiores e, portanto, não contemplando a diversidade. Considerados como insignificantes, os afrodescendentes não encontraram na escola um veículo de valorização e expressão dos seus valores étnico-culturais. Ao agir assim a escola desprezou a oportunidade da socialização do conhecimento e de ser um espaço emancipatório, demonstrando

² Para este assunto recomendamos a leitura do livro: SANTOS, Renato Emerson. **Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

o seu comprometimento com segmentos sociais que não queriam/querem mexer em determinada ordem social.

Se o conhecimento é relativo à história e à sociedade, então ele não é neutro. Ele está imbuído de história e sociedade, portanto, de mudança cultural. O professor e o aluno possuem um ponto de partida comum que é a prática social. E, em geral, é o saber gerado na prática social que é relegado pela escola. Este saber deve ser valorizado e constituir a matéria-prima do processo de ensino (LELIS; COSTA, 2010, p. 6).

Se por um lado a escola menospreza e nega o negro nas transformações histórico-geográficas brasileiras ou trata-o com piedade, por outro lado, segundo Cortella (2001), é nessa mesma escola que se pode vislumbrar um começo possível no qual o sujeito social ativo jamais poderá ser plenamente dominado.

Ressalta-se que o termo raça, aqui empregado, deve ser entendido como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente. Este raciocínio leva-nos ao entendimento de que não existe raça, ou pelo menos sua existência ou não, não é relevante, mas sim o uso da ideia de raça para se praticar o racismo, pois este é um dos elementos que contribuem para a perpetuação dos privilégios de alguns sobre outros. O reconhecimento do racismo no Brasil pelo Estado têm provocado intensos debates e desacomodado pessoas contrárias à afirmação do negro na sociedade. Para estas, em sua maioria, a exclusão dos negros relaciona-se com a desigualdade social e não ao racismo. Segundo Gomes (2001), o Brasil é uma nação que possui como características principais não somente as desigualdades sócio-econômicas, como também a diversidade cultural e racial. A negação pela omissão desta diversidade perpetua e legitima relações discriminatórias, fazendo com que os afrodescendentes, por exemplo, sejam preteridos nas oportunidades de ascensão social. Diante de tamanha controvérsia, entendemos que a escola não pode ficar distante de tão profícuo debate.

A escola, muitas vezes, desconhece e desconsidera os múltiplos enfoques que envolvem as relações étnico-raciais, como por exemplo: a) mecanismos sociais do estabelecimento do racismo; b) as diversas práticas da discriminação; c) as técnicas de convencimento, nem sempre claras, de colocar o outro em situação de baixa auto-estima; d) quem, quando e porque alguns se beneficiam das relações racistas; e) como os racializados podem agir para escapar das relações racistas, etc. A desconsideração da complexidade da questão, arrasa a diversidade e coloca

submerso os diferentes e assim, as ações educativas pretensamente democráticas acabam por ser discriminatórias.

Pelo exposto, podemos dizer que a escola ainda privilegia um padrão de ensino, de aluno e de professor a serem seguidos. Para Gomes (2001) essa postura nos mostra, sob um olhar atento, que a realidade escolar ainda prima por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem. Dessa maneira, torna-se necessário rever os valores e os padrões considerados aceitáveis para todos dentro da instituição escolar e, acima de tudo, superar o medo e o desprezo à diversidade. “Ser diverso e portador de uma identidade racial são aspectos constituintes da nossa formação humana e também uma construção social e histórica” (GOMES, 2001, p. 87). À escola, portanto, cabe o papel de repensar o currículo, o conteúdo das disciplinas e dos livros didáticos, as posturas (ação-reflexão) da direção, coordenação pedagógica, professores e alunos, para promover a retidão na maneira de agir. Afinal, o Brasil nasceu plural, mas em nenhum momento se discutiu e se consolidou práticas de uma sociedade plural em termos de futuro (MUNANGA, 2004). Cabe, portanto, à escola viabilizar meios de estabelecer essa pluralidade, garantindo a diversidade em seus currículos para que de fato se torne justa e democrática.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

O bairro Teotônio Vilela, onde está localizado o Colégio, tem sua formação ligada diretamente à crise da monocultura cacaueteira, que se instalou no sul da Bahia principalmente a partir do final da década de 1980, com a introdução e disseminação da Vassoura de Bruxa (VB)³.

Desde 1986, essa região amarga os impactos de uma longa crise de preços devido a uma superprodução mundial de cacau. Para agravar a situação, em 1989 teve início o alastramento do fungo *Crinipellis perniciosa*, causador da vassoura-de-bruxa. Com esse fato, a crise se aprofundou, os produtores de cacau se endividaram, houve abandono de plantações, aumento do desemprego rural e urbano (ROCHA, 2006, p. 89).

Decorrente da crise, entre as décadas de 1980 e 1990 a cidade de Ilhéus teve um acentuado crescimento urbano. De 80.831 habitantes em 1980, passou a ter 144.232 habitantes

³ De acordo com inquérito policial de número 2-169/2006-DPF.B/ILS/BA, registrado na Delegacia de Polícia Federal de Ilhéus – BA, conclui-se: “[...] que a introdução e a disseminação da doença vassoura-de-bruxa na região Sul da Bahia decorreu de ato humano deliberado, não podendo ser atribuído a agentes naturais [...]” (BRASIL, 2006, p. 18).

em 1990 (IBGE - Censos Demográficos de 1980 – 1990). O crescimento acelerado de Ilhéus na década de 1990, principalmente por pessoas desempregadas das fazendas/roças de cacau, fez com que áreas inadequadas para moradia fossem ocupadas. É nesse contexto que surgiu o bairro Teotônio Vilela, hoje com aproximadamente 35 mil habitantes (Prefeitura Municipal de Ilhéus)⁴, fruto de uma ocupação irregular em área de mangue, posteriormente regularizada pelo poder municipal. Então, a escolha deste colégio deu-se devido ao seu histórico de formação e constituir-se por alunos empobrecidos, situação em que ainda se encontra a maioria dos afrodescendentes brasileiros. Além disso, escolhemos entrevistar os alunos do último ano do ensino médio porque trazem consigo conhecimentos e representações reforçados ou construídos pela escola sobre as questões étnico-raciais durante o ensino básico. Como tínhamos por objetivo fazer uma análise em profundidade da forma como as relações étnico-raciais estavam sendo ensinadas-aprendidas, considerando as particularidades da escola e as influências histórico-sociais do fenômeno estudado, optamos por fazer um estudo de caso, que segundo Yin (1984 apud ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 637) é “[...] uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência”.

Para o que pretendíamos, entrevistamos a *diretora geral da escola e coordenadora pedagógica* para saber: a) se já houve alguma atividade (projeto de ensino, seminário, conferências, etc.) que trabalhasse as relações étnico-raciais na escola; b) como se deram estas atividades; c) se consideram que há racismo no Brasil; d) e como resolvem os problemas advindos dos conflitos étnico-raciais na escola. O mesmo procedimento foi adotado com o *professor* do 3º ano do ensino médio, *acrescentando-se os seguintes questionamentos*: a) se já houve alguma manifestação de preconceito étnico-racial em sala de aula; b) e qual foi o procedimento adotado pelo professor no caso.

Aplicamos entrevista semi-estruturada junto aos *alunos* com o intuito de comparar suas respostas com as da direção, coordenação pedagógica e professor da disciplina de Geografia, referentes ao tema. Também para saber: a) o que os estudantes consideram como preconceito racial; b) se consideram que há preconceito racial no Brasil; c) e se já se sentiram discriminados fora e dentro da escola devido a alguma de suas características fisionômicas. Porém, antes de

⁴ Comunicação pessoal fornecida pela Prefeitura Municipal, mar. 2011.

apresentarmos os objetivos da pesquisa aos sujeitos, mostramos quatro fotografias somente do rosto em fundo bege, de quatro mulheres com os seguintes aspectos fisionômicos: a) uma mulher **branca**⁵, olhos azuis, cabelo loiro, liso e ondulado; b) uma mulher **preta**, olhos castanhos, cabelo castanho e crespo; c) uma mulher **branca**, olhos azuis, cabelo castanho e ondulado; d) uma mulher ruiva (**branca**), olhos azuis, cabelos lisos e levemente avermelhados. Fizemos o mesmo com quatro fotografias em fundo preto⁶ de homens: a) um homem **branco** e olhos castanhos; b) um homem **pardo** e olhos castanhos; c) um homem **negro** e olhos castanhos; d) e um homem **amarelo** e olhos pretos. Depois solicitamos que atribuíssem os seguintes adjetivos (considerados socialmente como positivos): rico, ágil, trabalhador ou perseverante a cada uma das fotografias. O mesmo foi feito com os adjetivos (considerados socialmente como negativos): pobre, lento, preguiçoso e instável. Adotamos esta técnica de investigação para saber se haveria preferência em se atribuir valores positivos aos brancos em detrimento aos negros. Posteriormente separamos as entrevistas considerando o gênero, para verificar se havia uma forma diferente de “olhar” as fotografias pelos alunos e alunas. Foram entrevistados 75 alunos, 45 do sexo feminino e 30 do sexo masculino.

No *Projeto Político Pedagógico (PPP)* e no *livro didático (LD)* tínhamos como proposta analisar como a escola lida com o processo de ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais, tendo como parâmetros identificar: a) a preocupação explícita de se esclarecer aos alunos as diferenças entre raça, racialização e racismo, as relações sociais que as produzem e suas implicações políticas, econômicas e culturais; b) se há esforço em demonstrar, esclarecer e desvendar que a “raça”, como categoria social, está na acentuação de algum traço fisionômico; c) se há alguma proposta de discussão sobre os movimentos de xenofobismo, racismo, etnocismo e discriminação; d) se há preocupação em demonstrar as diversas formas, nem sempre explícitas, de racismo e suas implicações sociais; e) se questões raciais estão prementes na escola, mas subjugadas pelo discurso da harmonia étnico-racial brasileira⁷.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

⁵ Termos que o IBGE utiliza desde o Censo Demográfico de 2000 para classificar as pessoas segundo a cor da pele: preto, branco, pardo, amarelo e indígena.

⁶ Devido ao fundo preto da fotografia e como todos tinham o cabelo preto, não dá para saber as características do cabelo dos homens.

⁷ Variáveis adaptadas do artigo: Ianni (2004).

A *diretora da escola*, no período em que foram realizadas as entrevistas, estava atuando no estabelecimento de ensino há apenas seis meses. Quando perguntada se já tinha desenvolvido alguma atividade em relação ao tema das relações étnico-raciais na escola, a mesma respondeu que não. Ela acredita haver preconceito racial no Brasil, mas não presenciou manifestação de preconceito na escola. No entanto, ressalta que já se sentiu discriminada por ser negra quando foi ignorada por uma vendedora em uma loja de confecções.

A *coordenadora pedagógica* disse que não coordenou qualquer projeto ou trabalho, nessa escola, que tratasse das relações étnico-raciais. Quando questionada sobre o que sabe sobre a Lei 10.639/03, que obriga a implantação da História e Cultura Africana e Afro-Descendente nos currículos escolares, respondeu que o governo já encaminhou as diretrizes; ela já presenciou discussões nos programas da Televisão Educativa da Bahia (TVE - Bahia); sabe que houve seminários na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); que o município de Ilhéus tem um núcleo de apoio às escolas, mas termina dizendo que “sei que nada sei de fato sobre essa Lei”. E ainda declara no final da entrevista que “a Lei é necessária, pois de outra forma o assunto não seria discutido com amplitude” e “de concreto, na escola, nada ainda foi de fato realizado”. Esta omissão da diversidade étnico-racial na escola também é uma prática pedagógica, que ensina pela ausência que o negro não é importante na formação sócio-econômica, política e cultural do Brasil.

O *professor de geografia* das turmas em estudo, ao responder uma das questões, afirma que já desenvolveu atividades relacionada às relações étnico-raciais com seus alunos, mas ressalta que foi, na maioria das vezes, “com o valor do ser humano, ou seja, de vidas humanas, independente da raça”. Nessa fala há uma tendência a encobrir a questão racial como se ela não estivesse presente nos conflitos sociais, políticos e econômicos do país. Com postura oposta, vale destacar as palavras de Celso Antunes ao afirmar que:

Necessitamos de uma nova educação do olhar e da sensibilidade para fazê-los capazes de crer na beleza autêntica do simples – seja essa simplicidade nacional seja estrangeira -, na valorização cultural do folclore, na riqueza pura do local e regional, na expressão admirável dessa nossa extraordinária pluralidade cultural e da magnífica diversidade, sem confundir unidade com uniformidade (ANTUNES, 2001, p. 40).

Dessa maneira, o autor alerta aos professores, principalmente os de Geografia, no trato com as relações do homem em sociedade. Devemos ter esse olhar atento para as diferenças sob o risco de estarmos contribuindo e/ou reforçando o processo de exclusão dos menos favorecidos.

O professor, quando perguntado se achava que existia preconceito racial no Brasil, respondeu que sim e citou como exemplo o pequeno número de negros nos cursos acadêmicos tradicionais, como Direito e Medicina. Finalizando, disse que já presenciou manifestação racista em sala de aula. Segundo ele, um aluno chamou o colega de “macaco”, como xingamento. Ao ser questionado sobre o que fez diante do fato, ele disse que pediu ao colega “mais respeito com a vida de seu irmão”. Neste caso o professor perdeu a oportunidade de dialogar com seus alunos sobre preconceito e discriminação, já que a temática está inclusa nos conteúdos a serem ensinados-aprendidos e nos procedimentos metodológicos a serem aplicados nas escolas em todas as modalidades de ensino.

É essencial que estejamos conscientes de que se um aluno completa seu ciclo escolar carregando ideias discriminatórias, pouco valor existe na geografia que aprendeu, na história da qual se lembra, na língua portuguesa pela qual se expressa (ANTUNES, 2001, p. 51).

A omissão das questões étnico-raciais na escola está evidente no *PPP*, que em seu teor só traz o seguinte lembrete: “estar atento à diversidade da classe” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006, p. 9). Por isso, os parâmetros de análise do PPP previamente estipulados no Percorso Metodológico nem foram usados, porque mais uma vez prevalece a pedagogia da ausência.

No *livro didático* adotado como referência na escola, de autoria de Marina Lúcia e Tercio Rigolin, no livro *Geografia*, voltado para o 2º Grau, editado em 2005, em apenas um capítulo de três páginas, houve uma abordagem superficial sobre as relações étnico-raciais. Sob o título: “A população brasileira, crescimento e formação étnica”, o capítulo aborda o crescimento populacional do Brasil e a formação étnica brasileira, com dois parágrafos para a concentração dos negros em algumas regiões do Brasil. É tão pequeno que vale apenas destacar:

Os negros concentram-se no Sudeste e no Nordeste, respectivamente, pelo fato de a escravidão ter sido mais intensa nessas regiões. A maior concentração de brancos na região Sul é explicada, entre outros fatores, pela necessidade que Portugal tinha de ocupar todo o território brasileiro para garantir sua posse efetiva e pela menor utilização da mão-de-obra escrava nas atividades econômicas da região. A imigração de europeus para o Sul, principalmente a partir do século XIX, também contribuiu para o predomínio da população branca na região (MARINA; RIGOLIN, 2005, p. 416).

É um parágrafo que analisa as melhores condições de vida da população branca em relação à negra no Brasil:

Ao analisarmos os indicadores econômicos brasileiros, fica visível que os longos processos de intensa exploração dos negros resultam na desigual distribuição de renda, oportunidade e escolaridade entre nossas etnias. O perfil do negro brasileiro não mudou muito durante a década de 1990: a maioria é homem, jovem e mora principalmente nas regiões Sudeste e Nordeste. Quanto à ocupação, ainda existe o predomínio de brancos nas profissões mais bem remuneradas (MARINA; RIGOLIN, 2005, p. 416).

Mesmo que esse assunto esteja de forma exígua no livro didático, o professor tem autonomia para trabalhar de maneira mais aprofundada o assunto. Para tanto, será necessário que viabilize o entendimento do espaço geográfico e a função deste nas práticas sociais através da escolha de conteúdos, práticas e instrumentos de ensino adequados a esta ação. “Se se quer ensinar os alunos a pensarem dialeticamente, importa definir, ao mesmo tempo, que conteúdos permitem a eles o exercício desse pensamento e o modo sob o qual esse exercício é viável” (CAVALCANTI, 1998, p. 25).

Os dados obtidos através de *entrevistas com os alunos* revelaram que a maioria – 92% do sexo masculino e 86% do sexo feminino – não participou de atividades relacionadas às relações étnico-raciais durante sua vida escolar. E os poucos que participaram não souberam especificar a atividade, mas lembram que foi na disciplina de História. Apenas dois alunos disseram que fizeram uma redação e um trabalho em grupo, mas não lembraram em que disciplina. Com relação ao que eles acreditam ser *preconceito racial*, a maioria disse tratar-se de discriminação decorrente da diferença da cor da pele. Uma das respostas nos chamou a atenção: “Eu acho que devemos olhar para nós mesmos, não olhar para os defeitos dos outros.” Nesta fala ser negro é considerado um defeito, algo a ser corrigido. Outras falas trataram da questão étnico-racial como sendo um problema social, por exemplo: “Preconceito por ser pobre, o negro se sente discriminado pelo branco”. Sobre *se há preconceito racial no Brasil*, 93,44% disseram que sim. Mas responderam – 82,37% – que nunca sofreram preconceito por parte dos professores. Alguns declararam – 34,43% – que já sofreram preconceito ao não serem bem atendidos em algumas lojas, mas não atribuíram isso à questão racial, mas à aparência [de pobres]. Assim como no depoimento da diretora, coordenadora e professor, os alunos, mesmo declarando acreditar na existência do racismo, não conseguem reconhecer as suas diversas formas de manifestação social, senão as explícitas.

Vejamos como *esta questão aparece nas fotografias*. A análise do resultado do cruzamento entre imagens fotográficas e adjetivos, demonstra que **para os alunos, o atributo**

“rico” é exclusivo das mulheres/homens brancos (tanto para os estudantes do sexo masculino quanto para o feminino). Aos homens/mulheres negros e pardos foram atribuídos os adjetivos “trabalhador”, “perseverante” e “pobre”. Vale ressaltar que os alunos (do sexo masculino) não atribuíram o adjetivo “rico” a nenhum dos homens pretos ou pardos. Ou seja, nas representações sociais **a pobreza não é um atributo para brancos**. Aqui há uma constatação de que o problema do negro no Brasil não é apenas social, é também racial. Segundo Bomfim (2000), a percepção é o ato de pensar, sentir e agir no mundo, sendo os órgãos do sentido condição primordial do processo. Sendo assim, os alunos interpretaram e deram sentido ao fenômeno do preconceito étnico-racial segundo sua percepção e colocaram os brancos em vantagem social. Por que os alunos enxergam o mundo dessa maneira? O que a Geografia tem feito para problematizar esta questão?

Hoje, temos o Estado com ações afirmativas, como o sistema de cotas para afrodescendentes nas Universidades e a criação da Lei nº 11.645, já mencionada. Ambas trazem à tona a discussão sobre o preconceito racial contextualizado em uma sociedade ex-escravocrata e que mantém o discurso da “democracia racial” como mecanismo de prevalência da falta de equidade entre afrodescendentes e brancos. Isso está presente nos resultados desta pesquisa que colocam os negros [pretos] na condição de “pobres”, “trabalhadores” e “perseverantes” e os brancos, ruivos e amarelos na de “ricos”, “lentos” e, “preguiçosos”, demonstrando como a identidade étnico-racial está posta para estes alunos.

A *percepção da diretora, coordenadora e professor* não difere da dos alunos. Aos homens/mulheres pretos e pardos foram atribuídos valores negativos como “preguiçoso”, “instável” e “pobre”. Somente “perseverante” e “trabalhador” aparecem com valores positivos para estes. A riqueza é sempre atribuída ao branco. Estas, portanto, são as representações sociais que os sujeitos desta pesquisa demonstraram em seus depoimentos sobre o negro no Brasil e que orientam suas ações-reflexões na vida. Moscovici (apud CAVALCANTI, 1998, p. 32) afirma que:

As representações são ‘determinadas tanto pelos meios de comunicação (jornais, rádio, conversações etc.) como pela organização social dos que comunicam (igreja, partidos, etc.)’. É certamente, adequado acrescentar nesse rol a escola, como um lócus privilegiado em que esses fenômenos da comunicação e do partilhamento se manifestam.

Essas representações, segundo o autor citado, fazem parte do cotidiano e permeiam todas as instituições e a escola, ao mesmo tempo em que as reproduzem, pode ser também um espaço de desconstrução das mesmas.

Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social, e principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (MAZZOTTI apud CAVALCANTI, 1998, p. 60-61).

Em relação ao ensino de Geografia, no caso em análise, fica claro que as “[...] relações raciais enquanto constituintes de nossa estrutura social que grafa o espaço e produz geo-grafias” (PORTO-GONÇALVES, 2007, p. 14), está submetida ao discurso de que todos somos iguais, havendo assim uma negação da territorialidade que assume as relações étnico-raciais e culturais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos resultados obtidos nesta pesquisa, mesmo com a Lei vigorando desde 2003, no Colégio Estadual Professor Fábio Araripe Goulart as questões étnico-raciais são abordadas de forma exígua, quase imperceptível, não contribuindo para a superação da representação social que coloca o negro em situação de subalterno. Neste trabalho, a marca mais significativa de como as relações étnico-raciais e culturais estão sendo abordadas na escola, a despeito da Lei, encontra-se na ausência: ausência nas ações-reflexões pedagógicas, ausência no PPP, ausência na prática do professor de Geografia, ausência – ou quase - no livro didático, ausência na formação dos alunos, senão como ausência. Concordam (alunos, professor, diretora, coordenadora) que há racismo no Brasil, mas não identificam suas manifestações, senão as explícitas. Em suas representações obtidas através da análise das fotografias colocam o branco em situação privilegiada. Supomos que isso ocorra porque há uma ideologia racista que povoa a cabeça de alunos, professores, comunidade escolar e a sociedade como um todo, que é mascarada pela falsa ideia de que vivemos numa “democracia racial”, onde todos – brancos, negros e índios – vivem de forma igualitária. Contudo, a Geografia da diversidade étnico-racial, nesta escola, poderia mostrar, por exemplo, que na prática esse discurso esconde a exclusão. O mapeamento territorial

dos negros e da sua posição na sociedade brasileira revelariam isto e seriam bons motivos para se iniciar uma aula com a pergunta: por que é assim?

6. REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Uso e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANTUNES, Celso. **A sala de aula de Geografia e História: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BOMFIM, Natanael Reis. **A busca do espaço perdido: percepção, representação e conceito de espaço geográfico no ensino de geografia**. 1997. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, 1997.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-11645.html>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento de Polícia Federal. Delegacia de Polícia Federal de Ilhéus – BA. **Inquérito policial número 2-169/2006-DPF.B/ILS/BA**, instaurado em 21 de jun. 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (2000)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**. Fundamentos epistemológicos e políticos. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR FÁBIO ARARIPE GOULART. **Projeto Político Pedagógico**. Ilhéus, 2006.

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

GOOGLE EARTH. **Google maps**. Disponível em: <<http://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/download/ge/agree.html>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

IANNI, Octavio. *Dialética das relações raciais*. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 18, n. 50, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 mar. 2011.

IBGE. **Censos Demográficos de 1980, 1990 e 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 13 mar. 2010.

LELIS, Aloísio Crepalde; COSTA, Ademir de Castro. **Educação como instrumento metodológico para processo de construção do conhecimento**. Disponível em: <http://www.unilestemg.br/popp/downloads/Artigo_02.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2010.

MARINA, Lúcia; RIGOLIN, Tércio. **Geografia**. 2º Grau. São Paulo: Ática, 2005

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: discutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A Geografia do sistema mundo moderno colonial numa perspectiva subalterna. In: SANTOS, Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROCHA, Lurdes Bertol. **A região cacauzeira da Bahia**: uma abordagem fenomenológica. 2006. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, 2006.

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