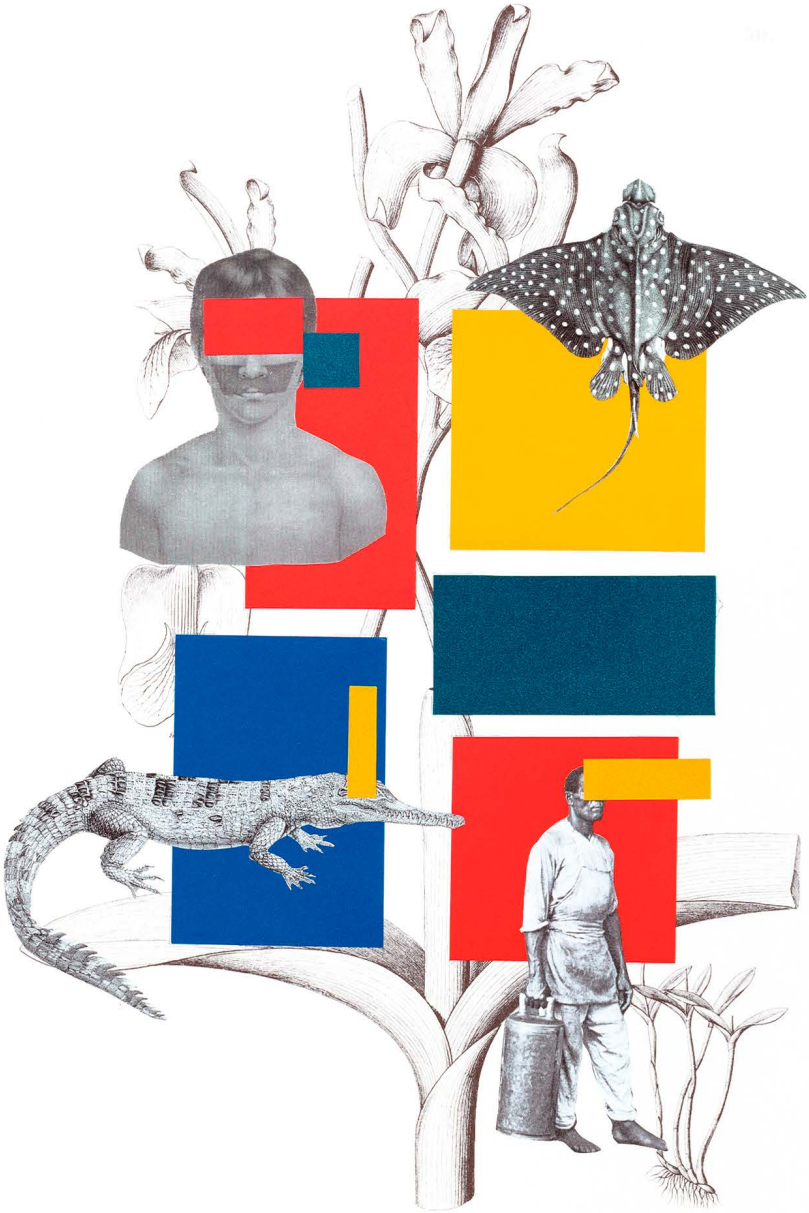
GEOGRAFIAS NEGRAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Geny F. Guimarães
Denilson Araújo de Oliveira
Daniel Rosa
Ana Giordani
Bruno Alves
(Organizadores)



Pedro & João
editores

GEOGRAFIAS NEGRAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Pedro & João
editores

Geny F. Guimarães
Denilson Araújo de Oliveira
Daniel Rosa
Ana Giordani
Bruno Alves
(Organizadores)

GEOGRAFIAS NEGRAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Geny F. Guimarães; Denilson Araújo de Oliveira; Daniel Rosa; Ana Giordani; Bruno Alves [Orgs.]

Geografias negras e estratégias pedagógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 245p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-787-9 [Impresso]
978-65-5869-788-6 [Digital]

1. Geografias Negras. 2. Estratégias pedagógicas. 3. Geografia brasileira. 4. Microterritorialidade. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design
Imagem da capa: "Arte Rosana Paulino - obra da série Geometria Brasileira", 2018
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Apoio edital PROEX/CAPES/POSGEO/UFF.
Os textos desta coletânea foram submetidos à dupla revisão por pares.

Conselho Científico da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2022

À Maria Lúcia Mesquita Martins e
Perses Canellas

Carta ao Leitor

Caros leitor/ Leitora/ Leitores!

Estou aqui para fazer um convite a você, que é estudante de Geografia, Professor ou Geógrafo, atento às demandas do nosso tempo, a conhecer um livro que traz uma abordagem à luz de uma Geografia decolonizada.

Geografias Negras e Estratégias Pedagógicas sinalizam para outras possibilidades de pensar a Geografia com ênfase nas relações étnico-raciais brasileiras e na criação de estratégias antirracista para a prática pedagógica. Foi com esse propósito que os organizadores desta obra reuniram as reflexões de vários professores pesquisadores atuantes na educação de ensino Fundamental e Médio.

Percorre o livro uma motivação sempre presente que é a implementação da Lei nº 10.639/2003, gerando, assim, possíveis mudanças curriculares para a efetivação de uma educação antirracista. Para que isso ocorra, várias propostas são apontadas: racializar as análises socioespaciais, reconhecer saberes quilombolas, a prática das escrevivências como forma de reconhecimento do racismo que estrutura nossa sociedade, práticas de empoderamento dos alunos a partir da Geografizada, identificação das marcas afro-brasileiras presentes em nosso país, recorrer a autores negros que marcaram a nossa literatura para compreender as Geo-grafias silenciadas. Tudo isso, e muito mais, utilizando as lentes da geografia e trabalhando com as escalas do micro ao macro para entendermos os lugares que ocupam os corpos negros/negras em uma sociedade estruturada pelo racismo.

Indico a leitura o mais rápido possível de todas essas discussões que estão disponíveis neste livro, porque, como nos afirma o Rapper Emicida: tudo isso é pra ontem.

Perses Canellas

Prefácio

Inicio esse prefácio com uma pergunta: Se fosse um filho, qual seria o tempo dessa gestação? A resposta é antes de tudo uma reflexão. Este livro nasce de um processo custoso, onde alguns/mas dos/as seus/suas autores/as testemunharam ou, até mesmo protagonizaram a gestação.

Podemos dizer que a gestação teve como marco o ano de 2019 quando a realização de um evento mobilizou um grupo de docentes e discentes do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF de Niterói determinados a discutir o que representa a data de 13 de maio na atualidade. Surge com este movimento o **I Abolição a Contrapelo**, ocorrido em 14 de maio (ou 13 + 1 como nos referimos à continuidade do movimento) no auditório Milton Santos/IGEO, tenho como motivação criar a ambiência possível para a concretização de um processo represado por anos na unidade: a implementação de uma política de reparação da exclusão social imputada sobretudo aos/às negros e negras no POSGEO.

Na sequência, a coordenação do POSGEO em colaboração com o ENUFF - (Encontro de Professores[as] Negros[as], Ativistas e Militantes Antirracistas/UFF) organizou em 20 de agosto o **I Simpósio Autonomia Universitária e Cotas**, realizado no dia 20 de agosto de 2019 no auditório Milton Santos/IGEO, tecendo um diálogo sobre a necessidade de se criar uma instância central para implementação, monitoramento e avaliação das cotas (ações afirmativas) e das políticas de inclusão, desta feita no âmbito da Universidade. Este evento visou, principalmente, a concretização de uma cultura institucional de promoção da igualdade e da defesa dos direitos humanos pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Após debate com a Pró-Reitora de Graduação - Profa. Alexandra Anastácio, Pró-Reitora de Pós-Graduação - Profa.

Andrea Latgé, Prof. José Jorge de Carvalho (UNB), Prof. André Lázaro (UERJ) e a plenária, chegou-se à conclusão que:

a) As cotas enquanto estratégia de diversidade e inclusão são irreversíveis na UFF, bem como precisam ser garantidas, ampliadas e estendidas a outros grupos identitários, além da população negra;

b) É necessário revisar o mecanismo de seleção dos cotistas no acesso à Universidade, em razão de ser injusto, seletivo por classe e por excluir ao longo do processo;

c) Existem processos institucionais que perpetuam e mantêm o racismo. Devemos desconstruir tais processos e outras ideologias opressivas discriminatórias (misoginia, sexismo, xenofobia, etc).

Em 06 de setembro de 2019, no XIII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia - ENANPEGE, um grupo de geógrafos/as negros/as, docentes e discentes, em reunião com 60 participantes provenientes de 20 Instituições de Ensino Superior, abrangendo as 5 (cinco) regiões brasileiras, anunciou aos seus pares através da Carta POR UMA GEO GRAFIA NEGRA seu posicionamento reivindicando

> ... condições e recursos de estudo e pesquisa das temáticas étnica, racial e africana, seja em equipes diversas - étnica e racialmente - ou em grupos negros; ter nos cursos de ensino básico, técnico e tecnológico, de graduação e pós-graduação a possibilidade de estudar estas temáticas na perspectiva da autoria negra de Geografia e áreas afins; reconhecer o estatuto epistemológico de um conjunto de saberes e conhecimentos negros, inclusive aqueles produzidos por mestres/as do saber e pela militância; ter como perspectiva, no horizonte das políticas de ações afirmativas, a implantação de cotas étnico-raciais e o aumento do número de geógrafos/as negros/as como docentes do ensino superior.

A convergência desses eventos no ano de 2019 fertilizou o solo para a materialização do movimento de docentes, discentes da graduação e da pós-graduação, além de egressos do curso de graduação e do Programa, pela política de Ação Afirmativa no

POSGEO/UFF. A CARTA PELAS COTAS foi entregue e lida em reunião ordinária do colegiado em 09 de outubro de 2019.

Essa estratégia pavimentou o caminho com a criação de uma comissão pelas cotas composta pelos/as discentes Bruno de Lima Alves (Mestrado 2019), Gabriel Romagnose Fortunato de Freitas Monteiro (Doutorado 2018), Janaína Conceição da Silva (Mestrado 2018) e as/os docentes Amélia Cristina Alves Bezerra, Jorge Luiz Barbosa e Rita de Cássia Martins Montezuma. A Comissão tinha como missão a criação de uma proposta da política de ação afirmativa no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF e realização de um seminário onde dados, legislação, normas, bilbiografias e argumentos seriam apresentados com vistas à potencializar a implementação das cotas, ao mesmo tempo que objetivava subsidiar o letramento político necessário à minimização de conflitos já previstos e aguardados.

O resultado do trabalho da Comissão foi apresentado no Seminário de Implementação de Cotas no POSGEO/UFF, realizado em 28 de novembro de 2019, o qual contou com a presença de especialistas e pesquisadores em políticas de Ação Afirmativa e de gestores da Universidade. A partir do material apresentado a Comissão se respaldou para a formulação da proposta de políticas de cotas no Programa com a Ementa que normatiza a reserva de vagas de Ação Afirmativa do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF para candidatos optantes/autodeclarado/as negro/as (preto/as e pardo/as), porém ampliando e estendendo a indígenas, transexuais, travestis ou transgêneros ou com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades, reservando o percentual geral de 25% das vagas, aprovada em 11 de dezembro de 2019, com 16 votos, dos quais 3 foram dados por representantes discentes.

Se em um contexto próximo aqui apresentado revela-se muito das lutas empreendidas na gestação desse livro, em um contexto mais amplo pode-se afirmar que a gestação foi planejada. Planejada ao longo de, pelo menos, 20 anos do POSGEO, onde a inconformidade e a inquietude de alguns/algumas docentes e vários/as discentes, foram

geradas pelas ausências. Ausências de representatividade negra no corpo docente, de autores e autoras negras, de um corpo discente proporcionalmente mais negro, assim como de epistemologias que satisfizessem e contemplassem o lícito desejo de negros e negras poderem ser sujeitos/as nas Geografias desenvolvidas no Programa e por fim, a escassa presença negra no corpo discente.

Como as ausências têm sido a tônica da realidade do Programa, parafraseando Boaventura de Sousa Santos, posso dizer que estamos diante da Geografia das Ausências, onde o racismo epistêmico é evidenciado em todo o processo de formação e estrutura, incluindo as disciplinas, uma vez que, embora o POSGEO tenha uma notável produção sobre temáticas negras e de alguns grupos sociopolíticos minoritários, como indígenas, quilombolas, favelas, dentre outros, suas referências partem majoritariamente de um arcabouço epistêmico branco e uma perspectiva igualmente branca, assim como heterocisnormativa e masculina.

É neste contexto que surge Geografias Negras, fruto de uma articulação e militância acadêmicas forjadas no combate ao racismo acadêmico, intelectual, epistêmico presentes nas universidades brasileiras, não obstante, nas instâncias de formação e gestão da UFF, que é refletido em todos os seus segmentos: da graduação á pós-graduação.

O livro Geografias Negras resulta da disciplina emblematicamente intitulada GEOGRAFIAS NEGRAS, criada pela Profa. Ana Claudia Carvalho Giordani como tentativa bem-sucedida de corroborar para o preenchimento da lacuna histórica que, não é apenas evidenciada no POSGEO, mas que é neste tardiamente compensada. Surge a partir das parcerias com docentes negras e negros, fundamentais colaboradores/as: Prof. Daniel Rosas, departamento de Geografia da UFF, Prof. Denilson Oliveira – PPGGEO UERJ/FFP e Profa. Geny F. Guimarães – Docente EBTT (Ensino Básico Técnico e Tecnológico) de Geografia do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - CTUR/UFRRJ. Ministrada no segundo semestre de 2020, a disciplina teve um total de 25 inscritos, dos quais 17 discentes

externos, vinculados a programas de várias regiões brasileiras: UFRRJ, UFU, UEPG, UFRJ e da UNB.

As contribuições presentes neste livro ecoam como vozes libertas do silenciamento da Geografia Brasileira. A escolha por direcionar seu conteúdo para as Escolas destaca a relevância de unir a luta antirracista e o combate às desigualdades e injustiças com base nas diferenças, ao processo formativo em sua totalidade. A Educação Básica é alçada à sua condição de pilar na construção formal de sujeitos e sujeitas que conformam a sociedade e, por esta razão, se vincula aos esforços da luta antirracista na Universidade.

A pluralidade dos textos, a diversidade de linguagens propostas, a inversão da perspectiva das microterritorialidades como centrais na lógica de ser e estar no mundo, acionam Geografias que inovam e potencializam uma Geografia transgressora para a superação dos silenciamentos, apagamentos e valorização de grupos subalternizados, promovendo uma riqueza epistêmica necessária ao impulsionamento e renovação do Programa e, por conseguinte, da Universidade e Ciência brasileiras.

Prefaciar este livro requereu o resgate da história de algumas das muitas lutas que nos permitiram chegar aqui. É um imperativo para estimular outros movimentos múltiplos e contínuos por uma Geografia de mais possibilidades, das Ausências às Emergências e Emancipações, Geo-grafias mais plurais, inclusivas e libertadoras.

Rita de Cássia Martins Montezuma
16/08/2021
Dia de Obaluaê
Atotô!

Apresentação

"eu era carne, agora sou a própria navalha"
Racionais MC's

É com muita alegria que nos chega às mãos a obra "Geografias Negras e Estratégias Pedagógicas", organizada pelos professores(as) Geny F. Guimarães, Denilson Araújo, Daniel Rosa, Ana Giordani e Bruno Alves. Produzida a partir das atividades desenvolvidas na disciplina "Geografias negras: conceitos, métodos, processos educativos e linguagens", no Programa de Pós-graduação em Geografia da UFF, vem se somar a outras coletâneas que buscam desvelar o intricado campo das relações étnico-raciais brasileiras a partir da Geografia, dentre as quais podemos citar "Diversidade, espaço e relações étnico-raciais" (SANTOS, 2007), "Espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero" (COSTA; RATTS, 2018), "Caderno Temático: Geografias Negras" (CIRQUEIRA *et al*, 2020) e "Pensamentos Geográficos Africanos e Indígenas" (LIMA-PAPAYÁ *et al*, 2021). Mesmo que esteja alinhada com esse conjunto de produções, essa coletânea firma-se como uma contribuição e um marco para o campo geográfico, devido às linguagens voltadas para o ensino mobilizadas pelos(as) autores(as) e, sobretudo, pelo contexto de onde emerge.

Ainda me recordo dos primeiros anos de minha graduação em Geografia na UFG, no início dos anos 2000. Os(as) professores(as), à época, afirmavam veementemente que as discussões sobre relações étnico-raciais não eram do *metiê* da Geografia. Conjugadas à afirmação 'isso não é Geografia!' (desde meus tempos de formação, um bordão comum para desqualificar as discussões que, supostamente, não eram geográficas), emergiam declarações que salientavam que os temas 'da raça' eram uma 'moda do momento', uma infiltração da 'pós-modernidade' com seus temas 'identitaristas'

no campo da Geografia. Também se queixavam de que a disciplina não possuía um ferramental metodológico (como a antropologia, por exemplo) para tratar desse tema. Inclusive, muitos estudantes declinavam de estudar esse assunto na Geografia, pois, ou eram desestimulados pelos(as) professores(as), uma vez que não tinham afinidade com o tema, ou eram literalmente desautorizados, porque não era uma discussão considerada importante. De qualquer forma, como estávamos vivendo o início da aplicação da Lei 10.639/2003, que obrigava os estabelecimentos de ensino a inserir em seus currículos temas relativos à história e à cultura africana e afro-brasileira, e da implementação das políticas de Ação Afirmativa, deflagradas pela instituição de cotas para negros(as) e estudantes de escolas públicas na UERJ (2003), UNEB (2003) e UnB (2004), os debates tensos e calorosos em torno das relações étnico-raciais tomaram um caminho sem volta nas salas de aula e, depois, nos departamentos de Geografia.

De lá para cá, ainda que os termos das controvérsias permaneçam, o cenário mudou bastante. A entrada substancial de estudantes negras(os) nas universidades, primeiro nas graduações, depois nas pós-graduações, ampliou os horizontes desse debate, especialmente na Geografia. Sintomático desse contexto, certa vez ouvi um professor universitário mencionar, com um certo 'humor branco': "nunca mais tive sossego em minhas aulas depois que começaram a entrar esses cotistas". Para além da situação "inusitada" vivenciada pelo professor, os efeitos na teoria e na interpretação geográfica causados pelos impactos das Ações Afirmativas e pela presença de estudantes negros(as) nos cursos de Geografia foram diversos.

Primeiro, forçaram uma mirada para o passado da disciplina, o que levou à compreensão de que as discussões sobre a 'raça' não são novas na Geografia, envolveram a própria fundação moderna da disciplina. Autores como Ritter, Ratzel e La Blache, a despeito de perspectivas distintas, utilizaram a categoria raça para descrever e qualificar (em alguns casos para hierarquizar) a diferença humana no Globo. No Brasil, dentre vários exemplos, vieram à luz textos dos fundadores das Faculdades de Geografia, como "O

homem branco e os trópicos" (1945) de Pierre Monbeig, e "A população branca no Brasil" (1947) de Pierre Deffontaines, o que demonstra que os geógrafos, em especial os franceses, estavam em sintonia com o projeto político de branqueamento da nação à época. Por outro lado, conjugado a um movimento de 'descolonização' da Geografia, outras referências foram mobilizadas a partir das tradições intelectuais negras e indígenas. São exemplos os textos clássicos de Manuel Querino sobre o "colono preto como fator da civilização brasileira" (1918); as proposições teórico-políticas dos militantes negros e negras dos anos de 1980, como Abdias do Nascimento, Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez; e as leituras de Ailton Krenak sobre a questão indígena e as cosmovisões desses povos. Particularmente, destaco aqui a forma como Milton Santos vem sendo relido através dos textos: "os elementos indígena, negro e branco no povoamento da Bahia" (1948), "Marianne em preto e branco" (1960), "Nossos irmãos africanos" (1962), "O intelectual negro no Brasil" e "Ser negro no Brasil hoje" (2000).

Segundo, o contexto estimulou também a revisão dos presumidos temas tradicionais da Geografia. Para citar dois exemplos, como várias pesquisas vêm evidenciando e a coletânea em foco expressa, é impossível tratar da Geografia Agrária sem tratar do que alguns autores chamam de "campesinato negro" e seus derivados, os quilombos e mocambos, e dos vários povos indígenas que, desde o princípio da formação territorial do que se convencionou chamar de Brasil, vêm tensionando e apresentando formas alternativas a voraz estrutura agrária vigente. Do mesmo modo, é impossível falar das cidades sem pensar nos processos racializados de produção do espaço urbano que, desde o período escravista, segregam pessoas tendo como referência seus corpos. A cidade planejada por este prisma, partilha e concentra racialmente o ônus e o bônus de se viver em uma cidade brasileira, algo que vai da infraestrutura urbana à violência de Estado.

Do mesmo modo, esse momento levou a flexão e a abertura da disciplina para novas discussões temáticas sobre, por exemplo, os efeitos e reflexos do racismo na produção do espaço; as

conexões-desconexões produzidas pela diáspora africana; miradas sistemáticas sobre a diferença a partir da interseccionalidade de raça, gênero, sexualidade e seus contextos espaciais de interpelação; a cosmovisão e formas ecológicas constituídas por povos indígenas e quilombolas etc. Deve-se notar que vem à reboque da incorporação desses temas o ajustamento das teorias e metodologias geográficas, o que, por conseguinte, amplia o horizonte de possibilidades interpretativas da disciplina.

Desse contexto também emerge, por fim, um posicionamento que enxerga o ensino de Geografia como um campo em disputa. Na medida em que pesquisas demonstram as desigualdades raciais na educação que, marcadas por processos explícitos e implícitos de racismo, causam o baixo rendimento e a evasão escolar desproporcional entre estudantes negros e negras, vários(as) geógrafos(as) enfatizam a necessidade de se estabelecer uma educação antirracista. Propõe-se, com base na lei 10.639/2003, que conteúdos e representações marcados por estereótipos nos materiais didáticos sejam revistos; que os currículos expressem, de fato, o quanto a sociedade brasileira é multirracial e diversa; e que a organização e a gestão do espaço escolar respeitem a diferença e a diversidade em todas as suas dimensões. A Geografia Escolar é conclamada e operacionalizada para realizar uma formação humana, que promova valores não racistas e um ensino-aprendizado comprometido com a promoção da igualdade racial e o respeito às diferenças (SANTOS, 2009; RATTS, 2010).

Todos estes pontos elencados acima, e outros mais, estão condensados na coletânea "Geografias Negras e Estratégias Pedagógicas". Como disse, eu a considero um marco em nosso campo. Os textos emergiram de uma disciplina de Pós-graduação que teve como centro as "Geografias Negras" - algo impensável nos programas de pós há um tempo. Além do mais, os textos, estruturados em propostas para aplicação no ensino de Geografia, exploram uma série de linguagens, além de acionarem diversas fontes, da música aos desenhos em quadrinhos. Do mesmo modo, e talvez isso seja o mais interessante, a coletânea manifesta o

período avançado em que se encontram as Ações Afirmativas no Brasil, com os 'produtos' das cotas, as(os) estudantes negras(os) e periféricas(os), vindo, não somente apresentar seus pontos de vista, mas, cobrar a fatura da Geografia, uma disciplina que por muito tempo serviu como instrumento de dominação e como meio de difusão de visões racistas.

Uma parte da geração que acessa a pós-graduação nesse momento e escreve os textos de "Geografias Negras e Estratégias Pedagógicas", aprendeu com as travessias e encruzilhadas violentas e asfixiantes constitutivas da sociedade brasileira - algo que não se inicia com a pandemia da Covid-19. Assim como "não existe democracia com racismo", como brada a Coalizão Negra por Direitos, essa geração de geógrafos também vem nos ensinar que é impossível decifrar a sociedade brasileira com uma Geografia que não lance luz sobre as relações étnico-raciais e as experiências negras e indígenas.

Diogo Marçal Cirqueira
Angra dos Reis, agosto, 2021.

Referências

CIRQUEIRA, D. M.; GUIMARÃES, F. G.; SOUZA, L. F. (orgs.). Caderno Temático "Geografias Negras". **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 12, ed. especial, abr. 2020.

COSTA, C. L.; RATTS, A. (orgs.). **Espaço e diferença**: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero. Goiânia: UFG, 2018. Disponível em: https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-na-escola/index.html. Acesso em: 25 ago. 2021.

CRUZ, V. C.; OLIVEIRA, D. A. (orgs.). **Geografia e giro decolonial**: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

DEFFONTAINES, P. A População branca no Brasil. In: **Boletim Geográfico**, n. 32, ano III, p. 1069-1071, nov. 1945.

GONZALEZ, L.; RIOS, F. (org.); LIMA, M. (org). **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, G. F. Geo-Grafias Negras & Geografias Negras. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 12, ed. especial, p. 292-311, abr. 2020.

KRENAK, A. O Eterno Retorno do Encontro. In: NOVAES, A. (org.), **A Outra Margem do Ocidente**. São Paulo: Minc-Funarte/Companhia Das Letras, 1999.

LIMA-PAYAYÁ, J. S.; SILVA, L. C. S.; CORDEIRO, P. R. O. (orgs.). Pensamentos Geográficos Africanos e Indígenas. **Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-brasileiros**, São Luís, v. 4, n. 10, 2021. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/issue/view/755/showToc. Acesso em: 28 ago. 2021.

MONBEIG, P. O homem branco e o meio tropical. In: **Boletim Geográfico**, n. 50, ano V, p. 123-125, maio 1947.

NASCIMENTO, A. **O Quilombismo**: documentos para uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, B.; RATTS, A. (org.). **Por uma história escrita por mãos negras**. São Paulo: Zahar, 2021.

QUERINO, M. O colono preto como fator da civilização brasileira. *In*: Congresso Brasileiro De Geografia, 6., 1918, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 1918.

RATTS, A. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 34, p. 125-140, jan./jun. 2010.

SANTOS, R. E. (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: o negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Rediscutindo o Ensino de Geografia**: Temas da Lei 10.639. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SANTOS, M. **O povoamento da Bahia**. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1948.

_____. **Marianne em preto e branco**. Salvador: Progresso, 1960.

_____. "Nossos irmãos africanos". Jornal A Tarde, (12/03/1962). *In*: **Afro-Ásia**, 25-26, p. 369-405, (2001).

_____. Ser negro no Brasil hoje. *In*: RIBEIRO, W. C. (org.). **O país distorcido**. São Paulo: Publifolha, 2002 [2000]. p. 157-161.

_____. O intelectual negro no Brasil. **Ethnos**, São Paulo, n. 1, v. 1, p. 7-10, 2002 [1989].

Sumário

Geografias negras e estratégias pedagógicas **27**
Geny F. Guimarães
Denilson Araújo de Oliveira
Daniel Pereira Rosa
Ana Giordani

Possibilidades geográficas: Você sabia que existem "outras" Geografias? **41**
Cíntia Cristina Lisboa da Silva

Percepção das experiências de espaço e a Lei 10.639/03: Contribuição para atividade na geografia escolar **53**
Rachel Cabral da Silva
Ana Beatriz da Silva

Precisamos conversar sobre racismo **63**
Zenaira Santos

Geografia em AmarElo **73**
Tatiane Regina da Silva

Aquilombando o Território:escre(vivência) pedagógica na comunidade quilombola de Paratibe, João Pessoa-PB **81**
Iany Elizabeth da Costa

O "Movimento do Grande Cinturão Verde": paisagem, natureza e cultura no Sahel africano **91**
Larissa Lima de Souza

Geografias negras no cotidiano docente **101**
Marília da Silva Paula Cruz

G E O G R A F I Z A D A: empoderamento na construção do conhecimento na educação básica **117**
Nilza Joaquina Santiago da Cruz

População de matriz africana: referências territoriais de um Brasil invisível **127**
Danyele Vianna Barboza

De várias Brasílias à Brasília do Território Negro **137**
Rodrigo de Oliveira Vilela

África e Benin: uma abordagem sobre ancestralidade **145**
Geraldo Júnior

A geografia das relações étnico-raciais e sua contribuição para a superação do racismo no Brasil: uma proposta acerca das reflexões sobre Vida e obra de Carolina Maria de Jesus e de João Cândido **153**
Monique Bonifácio Barrozo
Michele Cristina Martins Ramos

A formação territorial do Brasil na perspectiva dos quilombos **163**
Adriani Lameira Theophilo de Almeida
Gabriel Romagnose Fortunato de Freitas Monteiro

As negras paisagens de Brasília a partir do Hip Hop **171**
Yuri Luciano Santos

Contribuições das geografias negras na "Crônica de 19 de maio de 1888", de Machado de Assis: enfrentando a farsa **181**
Aline Neves Rodrigues Alves
Marcus Delphim

População feminina e negra no Brasil: a construção sociocultural da desigualdade **197**
Danee Eldochy Gomes Soares

Geografia, Cinema e Cineclubismo: um diálogo possível no espaço escolar **205**
Bruno de Lima Alves

Entrevista Yilver Mosquera-Vallejo **213**
Geny F. Guimarães

Posfácio **231**

Autoras e autores **233**

Geografias negras e estratégias pedagógicas

Geny F. Guimarães
Denilson Araújo de Oliveira
Daniel Pereira Rosa
Ana Giordani

Introdução

A Geografia é uma área do conhecimento permeada por conexões, relações e diálogos com várias disciplinas consideradas afins e, capaz de estabelecer diversos campos próprios de pesquisas, sendo interdisciplinares muitos dos seus temas e assuntos.

A ciência geográfica possui *corpus* teórico-conceitual, abordagens epistemológicas, metódicas e metodológicas específicas para suas pesquisas e consequentemente, direcionadas ao ensino, o que pode variar de acordo com as perspectivas de seus campos de estudos. O conceito de espaço é central, com suas dimensões naturais, econômicas, políticas, culturais e raciais, ainda, com todas suas variações e possibilidades acompanhadas de outros conceitos fundamentais que geram espacialidades e geograficidades. Além disso, toda essa trajetória geográfica pode, desde dentro das relações étnico-raciais, ser negra, afirmativa e antirracista (GUIMARÃES, 2018, 2020) e corpos negros fazem parte dos espaços, são dinâmicos e em seus movimentos desenvolvem o poder de consolidar e transgredir fronteiras regulatórias e políticas da diferença (MCKITTRICK, 2006).

De acordo com o contexto de cada momento histórico vivido nas sociedades, as áreas científicas acompanham por meio de pesquisas específicas, os temas que são mais discutidos em determinadas épocas, mesmo que não sejam exclusivos de um determinado momento. Como exemplo, temos questões de gênero, sexualidade e raça que fazem parte da sociedade desde sempre, ou

seja, são categorias da realidade permanentes, mas apenas a partir da segunda metade do século XX é que, timidamente estudos vão emergindo e tendo visibilidade no campo científico enquanto categorias de análise. Talvez, mais recentemente é que amplamente tais estudos estão alcançando notoriedade, o que não significa que sejam atuais, apenas estão circulando com maior frequência e notoriedade que antes.

Sabemos que a sociedade é baseada em hierarquias, logo, questões sociais que foram consideradas durante muito tempo como tabus e cujos sujeitos sofreram amplas discriminações, perseguições e inferiorizações, ainda não são amplamente aceitas por grupos mais conservadores e tradicionais. Por outro lado, não há mais possibilidade de considerarmos o Ensino, a Educação, a Escola e a Sala de Aula como meros espaços de reprodução, mas sim de criação de conhecimento. Durante muito tempo a tradição social hierárquica manteve tais espaços como inferiores comparados aos da Universidade. Então, tanto reflexões sobre a Escola como questões raciais negras se juntam e, em plena pandemia ocorre a realização da Disciplina *Geografias negras: conceitos, métodos, processos educativos e linguagens* que representou um momento importante, uma ação afirmativa. Assim, questões raciais negras de maneira interseccionada com gênero, discussões geracionais e sexualidade foram abordadas nessa disciplina, por um coletivo de docentes e um público discente variado em termos de formação, de projetos de pesquisa e vínculo profissional. Ainda, de maneira não hierarquizada juntaram ideias, reflexões, pesquisas e práticas pedagógicas abordadas tanto no campo do ensino acadêmico quanto da educação básica, de maneira afirmativa negra apresenta em seus variados assuntos, por abordagens antirracistas. De uma maneira ou de outra, tudo isso refletido nos textos apresentados nessa publicação, ou seja, enquanto resultado dessa simbiose de conhecimentos construídos por meio de práticas pedagógicas que ao mesmo tempo são pesquisas e não pesquisas aleatórias, mas sobre práticas reais.

Os quinze textos que serão lidos ao longo desse livro (digital e impresso) são fruto de investimentos intelectuais, responsabilidades de docentes e futuros docentes da Educação Básica que, se comprometem em realizar em sala de aula uma Geografia plena de significados para que seus estudantes possam vivenciá-la a partir de seus cotidianos e experiências de vida. Assim, longe de ser uma disciplina distante, abstrata e inalcançável, a Geografia pode ser considerada plena de compreensões e sentidos para os se debruçam sobre seus conhecimentos.

Os textos apresentam práticas pedagógicas envolvendo questões étnico-raciais, interdisciplinaridades e interseccionalidades por meio de diferenciadas linguagens e formatos: quadrinhos, textos literários negros; cartografia, cinema e música. Também, perpassam discussões sobre conceitos fundamentais da Geografia; territórios e paisagens; lugares e territorialidades; sociedade e natureza; comunidades/povos tradicionais e urbanos; espacialidades visíveis e invisíveis; o lobal do Brasil e o global do mundo.

Dessa forma, as Geografias Negras são formadas por múltiplas possibilidades, variados diálogos que podem ser realizados tanto nas salas de aulas quanto nas pesquisas. Ambos os espaços são potentes em termos de criação de conceitos e conhecimentos geográficos relevantes porque "questões negras, são questões espaciais" (MCKITTRICK, 2006, p.xii)

1. Espaço-tempo e Relações Étnico-raciais

Como pensar a relação espaço-tempo e relações raciais? O espaço é historicamente produzido (SANTOS, 2012). Numa sociedade forjada pelo colonialismo/colonialidade à brasileira, a raça (QUIJANO, 2000) foi estrutural/estruturante na produção social do espaço. O capitalismo foi forjado por múltiplos sistemas hierárquicos que tem a raça como um dos seus princípios inerentes a produção social do espaço. Formas, funções, processos, estruturas

e significados, isto é, categorias nas leituras de espaço (SANTOS, 1985; CORRÊA, 2009) foram sendo normatizados para compreender a espacialidade da branquitude e silenciar/ exterminar espacialidade não-brancas.

Numa sociedade como a nossa que nasceu de um projeto colonial-escravocrata a raça foi se constituindo como um dos centros de nossa formação sócio-espacial brasileira. Mas ela sempre caminhou em matrimônio com outros sistemas de exploração e dominação como a classe, o gênero, a sexualidade. Entendemos como Audre Lorde (2019) que não há hierarquia de opressões [exploração e dominação]. Elas se retroalimentam na produção e reprodução do espaço-tempo.

O tempo na Geografia moderna-colonial foi carregado subsídios raciais. Corrêa (2016) lembra que o tempo na geografia já foi lido como: memória, herança, projeto, inscrição e trajetória. Todas essas dimensões de tempo foram espacialmente produzidas emanadas pela ideia de raça. Ou seja, foi se constituindo uma política de esquecimento/extermínio de espacialidades não-brancas. A colonialidade do poder que definiu uma hierarquia do humano pela ideia de raça, além de produzir existências desumanizadas focou-se em cortar qualquer memória com a África e menosprezar/destruir heranças de mundos africanos que aqui se constituíram e/ou lugares de memórias (NORA, 1993) negros e diaspóricos. A colonialidade do poder e do saber buscou desubstancializar projetos negros que instauravam outros horizontes de sentido (QUIJANO, 2000). O exemplo quilombola e das revoltas negras são silenciados dos currículos escolares. As inscrições negras ou passam por um processo de branqueamento e/ou são postas como símbolos do mal, especialmente as religiões de matriz afro. Ao mesmo tempo vemos que as trajetórias que nos informam processos de periodização, os marcos são sempre europeus e brancos.

O racismo é aqui entendido como um padrão de poder/dominação/opressão historicamente construído baseado na ideia moderno-colonial de raça inscrito nas engrenagens do

capitalismo. Ele produz existências fora da linha da humanidade mobilizando princípios hierárquicos de diferentes tempos e espaços para garantir privilégios atuais a partir da manutenção, ampliação e/ou criação de distâncias entre os grupos racializados postos como superiores e inferiores.

Entendemos que todo o debate que envolve relações raciais precisa ser regionalizado e periodizado (OLIVEIRA, 2020), pois o racismo tem características próprias dependendo do contexto sócio-espacial em se (re)produz. Ao mesmo tempo, o racismo vai mudando com o tempo. O projeto racial em curso tenta diluir as forças que buscam destruí-lo. Isso não quer dizer, como lembra Fanon (2008) que existe uma sociedade mais racista que a outra. Não existe racismo forte ou brando como muitos ideólogos tentam minimizar a questão social brasileira (Idem).

O racismo permeia todas as esferas e escalas da vida social interferindo nas distintas formas de interpretação/representação de mundo. Ele é um dispositivo de poder/violência plástico de longa duração que se atualiza aos novos contextos e expressa as condições hierárquicas do local ao global. Contudo, mudança de escala da leitura racial do mundo significa mudança da qualidade da análise (CASTRO, 1995). Uma geografia do racismo define ao mesmo tempo: 1- uma espacialidade diferenciada para os grupos racializados constrangendo e/ou interditando o trânsito por distintas dimensões do real, o que chamamos em outro trabalho de imposição escalar (OLIVEIRA, 2011). Desta forma, os grupos racializados em geral buscam ser confinados na escala local; 2- além de se modular distintamente do local, regional, nacional ao global, o racismo inscreve arenas (campos de disputa) nas formas de regulação do espaço-tempo; 3- o racismo mobiliza a experiência de espaço-tempo dos grupos racialmente hegemônicos como única dimensão espaço-temporal da sociedade. 4- grupos racializados tem um uso DIScriminado do espaço-tempo e grupos que racializam todos os demais, e não se veem como raça, tem um uso INDIScriminado do espaço-tempo (OLIVEIRA, 2020).

Wieviorka (1992) lembra que não podemos tomar o racismo como uma coisa do passado, isto é, uma herança apenas. Mas é um dispositivo de poder do presente de hierarquia, inferiorização e criador de práticas de exclusão do humano e os mundos construídos por esses que são classificados arbitrariamente em raças. O racismo sempre informa uma vontade de poder. Ademais, essas heranças não são inertes. Elas se com-formam as novas realidades e se actualizam[1]. O racismo impõe uma verdade como fundamento definido pela raça, posta como natural, colonizando o presente, restringindo a leitura do passado e definindo um *fim da história* tendo a branquitude como a salvadora, civilizadora e a expressão máxima da evolução humana. Assim, o racismo é um mecanismo regulador e aniquilador de desejos (e da possibilidade de tornar-se sujeito). Logo, o racismo elimina a ideia do espaço como um conjunto de possibilidades, com afirma Milton Santos (2002). O racismo atua a partir da ideia de raça subjugando a diferença pela aparência corpórea, os valores morais, culturais, estéticos, espirituais, ancestrais e intelectuais de um determinado grupo racializado, Fronteiras são criadas para definir quem poder circular e que não pode pelos espaços de poder, riqueza e prestígio social pela ideia de raça.

A raça foi inventada moderno-colonialmente como dispositivo para garantir privilégios (materiais e simbólicos) e um complexo de autoridade aos grupos racialmente inventados como superiores (FANON, 2008) mas, que contraditoriamente, não se veem como raça (a raça é o outro e a branquitude é posta como uma categoria não racial, pois ela símbolo do universal e não do particular). A branquitude vê os outros como raça e não quer ser vista enquanto tal. A branquitude coloca-se como universal e os não-brancos como símbolos do resto, logo seres para servir até a morte a branquitude.

---

[1] "actual, es decir, algo de otro tiempo que actúa aquí y ahora, a partir de nuevas circunstancias" (GONÇALVES, 2001, p.125).

2. Práticas educativas, Ações Afirmativas, Políticas Afirmativas e Políticas de Reparação

A Geografia, é iminentemente uma ciência social. O espaço, sua materialidade e suas interações reproduzem-se a partir das relações humanas, conforme nos lembram, por exemplo, Milton Santos (1978) e Ruy Moreira (1982). Assim, chamamos atenção para a relevante tarefa do professor de Geografia. Mobilizar as categorias e conceitos próprios de seu campo de conhecimento para construir de forma crítica, reflexões que ajudem estudantes a identificarem o racismo também como um elemento de desigualdade na sociedade brasileira é uma das tarefas que se espera de um professor. Como o racismo é uma forma de opressão que manifesta-se também em desigualdades espaciais (SANTOS, 2012), urge que na sala de aula, partamos da identificação das desigualdades raciais para uma meta mais audaciosa, que envolve a tomada de consciência dos próprios alunos em relação ao seu posicionamento cotidiano contra o racismo.

É neste sentido que debater práticas educativas antirracistas é menos um manual de como agir, e mais uma construção dialética e coletiva a partir das interações possíveis entre professores e estudantes. É apontar um caminho de referências para que professores consigam ter um ponto de partida para suas ações em sala de aula.

Da proibição de frequentar escolas[2] nos idos do século XIX até a primeira política afirmativa que só iria se consolidar no início do século XXI[3], a população negra tem uma experiência de exclusão na escola pública, tendo sido tratada por toda sorte de estereótipos e opressões subsequentes não apenas advindas da pobreza , mas principalmente vindas do racismo (CAMPOS, 2012). Na medida em que os pobres (sobretudo pretos), começam a chegar na escola,

---

[2] Lei Federal nº 1, de 1937.

[3] Lei Estadual nº 3.524 de 28 de Dezembro de 2000 e Decreto nº 30.766 de 04 de Março de 2002 .

esta, passa a atender demandas típicas de uma população cuja ascendência não tivera sido escolarizada, demandando por vezes questões que tangenciam políticas de assistência social em detrimento das políticas educacionais. Esta ampliação para menos (ALGEBAILE, 2009), não levou em consideração o histórico da escravidão, os esforços empreendidos pelo Estado brasileiro para manter os negros em posição de subalternidade e a negação de direitos que fizeram por reproduzir um estranhamento entre a escola e os pretos no Brasil.

Este estranhamento não se dá apenas por parte das instituições escolares. Muitos de nós (professores pretos) convivemos com colegas que negam o racismo pelo único fato deste não figurar em suas histórias de vida. Evoca-se a explicação de Ramon Grosfoguel (2008) para quem a modernidade colonial parte de uma hierarquização cuja centralidade é branca, cristã, europeia e patriarcal. Esta centralidade se manifesta nos currículos escolares, mas também nas práticas educativas cotidianas na medida em que a corporeidade, a religião, a raça são tidos como elementos desviantes quando não se adequam à esta modernidade.

Daí a dificuldade de dialogar com professores que não tem referências pessoais de racismo, já que para eles a modernidade/colonial é a norma, em oposição à complexidade de práticas culturais, religiosas, artísticas que fogem ao padrão onde este indivíduo, tido como modelo dentro desta hierarquização está inserido, ou como explicara Santos, (2011) a respeito da lei nº 10.639, há tensões interpretativas que advém do fato de que a lei encontra:

> [...] um ambiente escolar composto majoritariamente por atores que não foram preparados para construir uma educação antirracista, bem como materiais pedagógicos inadequados e portadores de aspectos que oferecem sustentação à reprodução do racismo. (SANTOS, 2011, p.7)

Como explica Gomes (2012), a necessidade de descolonizar currículos vai além da simples adição de temas adjacentes à História da África nas salas de aula. É preciso disputar o currículo

questionando o papel do eurocentrismo, da branquitude e do racismo não apenas nos materiais didáticos mas também nas práticas educativas dos professores. Por isto, as ações afirmativas são importantes não só como reparação histórica da desigualdade calcada no racismo , mas também para a ampliação da diversidade no corpo docente de instituições de ensino básico e também superior.

A ideia de disciplinas específicas ajudam a preparar os docentes para uma visão mais plural e que de fato reconheça a necessidade de acolher e realizar as demandas educacionais do povo preto no Brasil. Apesar do avanços das políticas afirmativas no ensino superior, a estrutura do racismo continua a reagir aos avanços, atacando as políticas sob o argumento de que elas ferem um pretenso princípio de igualdade, subverte o princípio do mérito ou até de que ela vitimiza os negros, como alerta (MEDEIROS, 2007).

Estas reações operam tanto no plano institucional atacando as políticas de inclusão racial mas principalmente no universo cotidiano. Expressamos a importância de acolher e oferecer cada vez mais debates na formação docente que permitam que estes mobilizem estratégias pedagógicas e também consigam seguir na luta por uma escola mais diversa e que não reproduza o racismo.

Daí a necessidade de considerar a multiplicidade de trajetórias (MASSEY, 2008) em nossas práticas educativas, ao contrário de uma pretensa universalidade que acaba por naturalizar o racismo. Como exemplo, lembramos de quando nossos professores de Geografia sugerem a árvore genealógica como atividade no ensino básico. Quantos professores não refletem sobre o quanto esta atividade violenta alunos negros em comparação com os resultados apresentados por alunos de ascendência europeia?

Por fim, quando mais refletirmos sobre estas práticas, temos possibilidade de ajudar os estudantes a identificar o racismo que sofrem e de não reproduzir atitude e conteúdos que reforcem o racismo nas nossas unidades escolares.

3. Considerações Finais

Ao lançarmos diálogos entre as Geografias Negras e as estratégias pedagógicas buscamos radicalizar a educação na racialização enquanto produtora de espaços e espacialidades. Entender o racismo e as práticas antirracista em um projeto alargado, com horizontes do comum, impõe a necessária articulação de novos currículos, na educação básica e na educação superior, além de giros na formação docente inicial e continuada. Mirar ampliados processos emancipacionistas representa uma pauta urgente para a geografia e para a educação.

Na obra Orquídea Negra, Macedo (2017), encontramos inspirações para inverter lógicas acostumadas do pensamento e as estratégias pedagógicas acionadas são fundamentais para o desenho com as Geografias Negras. Os atos de currículo constituem fios de esperança de denúncia-anúncio na relação espaço-tempo e as relações raciais.

Referências

ALGEBAILE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil:** a ampliação para menos Rio De Janeiro: LAMPARINA, 2009.

CAMPOS, Andrelino de Oliveira. As questões étnico-raciais no contexto da segregação socioespacial na produção do espaço urbano brasileiro: Algumas considerações teórico-metodológicas. In: SANTOS, Renato Emerson dos. (Org.) **Questões Urbanas e Racismo.** 1. ed. Petrópolis: DP et Alii /ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, v. 1, 2012.

CASTRO, Iná Eliás. O problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia, conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 114-40.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O interesse do geógrafo pelo tempo.** São Paulo: Boletim Paulista de Geografia, v. 94, 2016, p. 14-11.

_____. **Processo, forma e significado: uma breve consideração**. Disponível em: http://www.ihgrgs.org.br/Contribuicoes/Processo_Forma_Significado.htm. Acesso em: 10 nov. 2009.

FANON, Fanon. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, 2012, p. 98-109

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Geo-grafias. **Movimientos Sociales, Nuevas Territorialdides y sustentabilidade.** Mexico: Siglo Veintiuno, 2001.

GROSFOGUEL, Ramon. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais:** transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, 2008, p. 115-147.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Geo-grafias Negras e Geografias Negras. In: MARÇAL, Diogo Cirqueira; GUIMARÃES, Geny Ferreira; SOUZA, Lorena Francisco (Orgs.). **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. Ed. Especi, abr. 2020, p. 292-311. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/866. Acesso em: 20 dez. 2021.

_____. A Geografia desde dentro nas relações étnico-raciais. In: NUNES, Marcone Denys dos Reis; SANTOS, Ivaneide Silva dos; MAIA, Humberto Cordeiro Araújo. (Orgs.). **Geografia e Ensino:** aspectos contemporâneos da prática e da formação docente. Salvador: Eduneb, 2018, p. 67-94.

LORDE, Audre. **Irmã outsider.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A orquídea negra:** romance de formação. Ilhéus: Editus, 2017.

MCKITTRICK, Katherine. **Demonic Grounds:** black women and the cartographies of struggle. Minnesota: University of Minnesota Press, 2006.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: Sales Augusto dos Santos (Org). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, 2007.

MOREIRA, Ruy. A geografia serve para desvendar máscaras sociais. In: MOREIRA, Ruy (Org.). **Geografia: teoria e crítica.** O saber posto em questão. Petrópolis: Vozes, 1982.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História:** a problemática dos lugares. In: Projeto História. São Paulo, PUC, n. 10, dez. 1993, p. 7-28.

OLIVEIRA, Denilson Araujo. Do espaço ao contraespaço: a luta antirracista decolonizando o urbano carioca. In: ZANOTELLI, Cláudio L.; ALBANI, Vivian; BARROS, Ana Maria Leite (Orgs). **Geografia Urbana:** cidades, revoluções e injustiças: entre espaços privados, públicos, direito à cidade e comuns urbanos. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

_____. **Por uma Geografia das Relações Raciais:** o racismo na Cidade do Rio de Janeiro. Niterói: UFF, 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova:** da crítica à Geografia a uma Geografia Crítica. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

_____. **A natureza do espaço.** São Paulo: Editora da USP, 2002.

_____. **Estrutura, Processo, Função e Forma como Categorias do Método Geográfico.** In: Espaço e Método. São Paulo, Nobel, 1985.

_____. **Por uma geografia nova:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 1978.

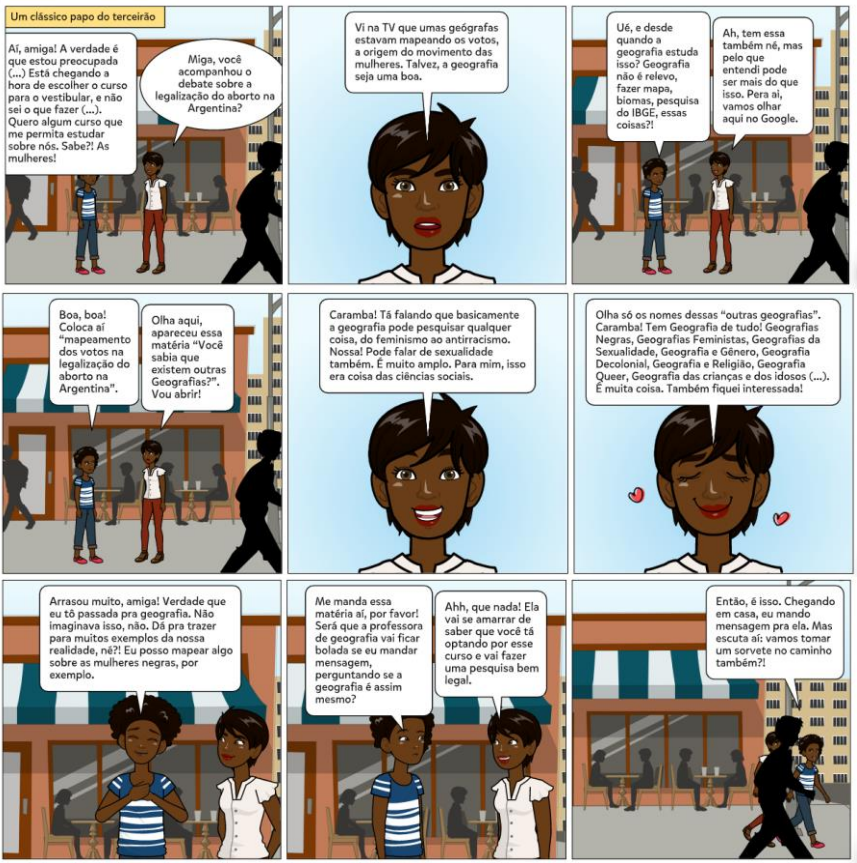
SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. Sobre espacialidades das relações raciais: raça, racialidade e racismo no espaço urbano. In: Renato Emerson dos Santos. (Org.). **Questões urbanas e racismo.** 1. ed. Petrópolis: DP et Alii, v. 1, 2012, p. 36-66.

_____. **A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia:** construindo uma agenda de pesquisa-ação. Revista Tamoios, v. 7, 2011, p. 4-23.

WIEVIORKA, Michel. **El Espacio del racismo**. Barcelona: Ediciones Paidós; Buenos Aires: Editorial Paidós, I a edición, 1992.

Possibilidades geográficas:
Você sabia que existem "outras" Geografias?

Cíntia Cristina Lisboa da Silva



Elaborado por: Cíntia Silva, 2021[1]

[1] O quadrinho foi criado com recursos do endereço https://edu.pixton.com/solo/, correspondente a um site gratuito para criar histórias em quadrinhos, podendo ser utilizado em computadores, ipads, tablets etc.

Possivelmente, você já se perguntou o motivo de a Geografia estar associada às Ciências Humanas, certo?! Em um primeiro momento, podemos pensar em todas as aulas sobre as populações, pirâmides etárias, migração, imigração e emigração, as alianças na I e na II Guerra Mundial, a famosa Geopolítica, e, de fato, tudo isso compõe o que denominamos Geografia Humana. Para além disso, hoje vamos conhecer alguns "subcampos" do conhecimento geográfico que pouco são divulgados dentro da própria Geografia.

Críticas e críticos da Geografia têm questionado, há cerca de 50 anos, algumas características que representam a forma que imaginamos e concebemos a Geografia em nosso cotidiano. Parte dessa crítica surge pelo caráter tecnicista e matemático que a Geografia estava tomando, o que fazia com que questões sociais e subjetivas fossem secundarizadas no fazer geográfico.

Souza e Ratts (2009) indicam que uma "nova forma de se pensar" estava sendo, por meio de pesquisas e de estudos culturais nas últimas décadas do século XX, incorporada à Geografia. Para os autores, apesar de não ser uma Geografia considerada "tão importante" (se comparada ao que a Geografia "tradicional" prioriza), as reflexões com um caráter mais inclusivo e social têm crescido nesse componente curricular, possibilitado por um diálogo interdisciplinar com outras ciências humanas, a exemplo da Psicologia, da História, das Ciências Sociais, da Antropologia, da Literatura, entre outras.

Mas por que *"outras" Geografias*?

Existem distintos caminhos que podem nos levar a respostas diversas para essa mesma pergunta. Hoje, vamos apreender duas dessas possibilidades. Em um primeiro momento, vale destacar a criação dessa alteridade[2] (a/o outra/o); e, por conseguinte, uma

[2] Alteridade é aqui entendida como algo que diz respeito ao outro, e não ao seu próprio grupo. O Dicionário Aurélio traz a seguinte definição para a alteridade: "al.te.ri.da.de – substantivo feminino – 1. Qualidade do que é o outro, do que é diferente. - 2. [filosofia]. Caráter diferente, metafisicamente".

chamada interna presente na Geografia, a fim de que essa alteridade seja assumida como própria e pertencente.

Até então, venho apresentando o termo "outras", escrito entre aspas mesmo, por representar um incômodo pessoal de como o assunto é apresentado e naturalizado, mesmo entre nós que nos propomos à aprendizagem do repensar geograficamente.

De acordo com a tese defendida em 2005 por Sueli Carneiro, ao trabalhar com a construção do "outro" como um não ser (digno/a de uma existência plena) já apresentado de forma naturalizada, em que o homem (branco, hétero, cis, proprietário de capital, cristão, militar, como alguns desses atributos do que seria "o modelo"), diz respeito a uma suposta universalidade, sendo apresentado historicamente como sinônimo de humanidade. Contudo, tudo o que se distancia desse padrão (como uma mulher, como pessoas não-brancas, pobres, de matrizes religiosas não cristãs e que não se enquadram na norma heterocisnormativa) são enquadrados/as como "outros/as".

Dessa forma, ao nos reafirmarmos como "outros/as", seja como identidade, ou, nesse caso, teoricamente ("outras Geografias"), contribuímos para a legitimação de um sujeito universal hegemônico que, a todo instante, rebaixa de diversas formas o que é tido como "outro/a". Isso porque, ao continuarmos falando "outras Geografias", continuamos reforçando o "EU hegemônico (o homem universal apresentado como neutro – que, de neutro, não tem nada), e quem não se enquadra nesse "EU hegemônico" é tido de forma pejorativa como o grupo "dos/as outros/as".

Assim, ao rompermos com a naturalização dessa alteridade (outros/as), devemos atribuir novos significados às palavras e às experiências. É nesse momento que o "outro" se torna o "próprio". E, nesse caso em especial, o que temos visto como "outras Geografias" surge como possibilidades próprias e múltiplas na própria Geografia.

A ideia de apresentar como surgem essas "outras Geografias" e por que inicialmente a chamamos assim ocorreu justamente para trazer como se origina o pensamento, a teoria e a posição política

de romper com uma hegemonia que desqualifica a alteridade. Uma geografia própria, que assuma essas críticas e autocrítica, causa um certo incômodo e uma tensão apenas por reafirmar que distintas possibilidades são possíveis, tendo a mesma relevância, não sendo mais subjugada e desqualificada.

É preciso salientar que mesmo o debate estar mudando de tom, sendo agora apresentado de forma afirmativa, essas diferentes possibilidades geográficas ainda são lidas como "um grupo excluído". Entretanto, precisamos ter em mente que isso diz respeito a um pensamento que é externo, que aí, sim, é do/a outro/a. Vale dizer que essa leitura social de um "grupo excluído" não passa de uma construção social pautada em racismo, sexismo, misoginia, LGBTfobia, etarismo, capacitismo etc., que continua a reprodução de pensamentos pejorativos sobre determinados grupos de sujeitas/os.

Podemos observar tal debate na própria Geografia, com perspectivas teóricas que apresentam e defendem o campo dessas "outras geografias", assim como uma linha teórica que busca romper com essa legitimidade da alteridade hegemônica, indo em busca do seu próprio caminho (GUIMARÃES, 2015), por meio das suas próprias Geografias.

Agora que sabemos que há a possibilidade de reaprendermos a pensar geograficamente, como nos sugere Gomes (2009), vamos conhecer mais sobre essas possibilidades geográficas?! São elas:

- Geografias Negras
- Geografias Feministas
- Geografia das Sexualidades/ Geografia *Queer*
- Geografia e Gênero
- Geografia *Decolonial*
- Geografia e Religião
- Geografia das Crianças e dos Idosos

Queer, uma palavra proveniente do inglês, é usada para designar pessoas que não correspondem a um padrão heterocisnormativo.

Os estudos da teoria decolonial (ou descolonial) buscam romper com as colonialidades do ser, do saber e do poder, que são estruturas de poder que influenciam em todo o imaginário social, não tendo as desigualdades raciais, de gênero, de lugar de origem etc., tendo acabado com o fim das colônias.

Você percebeu que esses nomes dão um adjetivo para a Geografia?! Sendo assim, percebemos as características ou qualidades temáticas que cada subcampo acrescentará ao mundo geográfico.

As Geografias Negras terão uma maior percepção e discussão com a dimensão racial do espaço, assim como as Geografias Feministas se preocupam com a dimensão de gênero (atrelado às feminilidades) e, como isso, provoca diferentes experiências socioespaciais, enquanto as Geografias das Sexualidades/ Queer se preocupam com as diferentes vivências espaciais de corpos que fogem às regras *heterocisnormativas*. Já a Geografia e Gênero busca uma dimensão espacial a partir das diferentes perspectivas de gênero (masculina X feminina X não binária). Por sua vez, a Geografia Decolonial busca associar-se às teorias latino-americanas. Por fim, a Geografia e Religião busca aspectos culturais e religiosos e sua relação espacial, enquanto a Geografia das Crianças e Idosos busca trabalhar como a questão geracional influencia no consumo e na organização do espaço.

O processo heterocisnormativo — padrões pré estabelecidos de gênero em consonância com o sexo biológico — é iniciado antes mesmo do nascimento. São colocadas inúmeras expectativas na vida da criança, desejando um futuro certo, dependendo do órgão genital que este ser venha a possuir, a exemplo da ideia que nascer com pênis é ser um menino e nascer com vagina é ser uma menina, e todos os tipos de comportamentos que se espera por um padrão de gênero que é binário, hétero e cis.

De modo geral, aprendemos sobre os outros subcampos dentro da Geografia Humana. Agora, tomaremos como foco as Geografias Negras, buscando entender a sua importância e atualidade em nosso debate.

Geografias Negras

Geografias Negras podem ser consideradas as abordagens que tenham a preocupação de trilhar seu próprio caminho dentro das teorias, dos pensamentos, assim como das formas de se produzir uma Geografia que não mais ignore ou apresente de forma negativa a população negra. Não se trata de uma abordagem que queira trazer "novas verdades", e sim possibilidades, conforme explica a professora e pesquisadora Geny F. Guimarães (2018; 2020). Essas possibilidades se apresentam quando temos aquela curiosidade ávida de toda/o cientista, quando temos aquela vontade de enxergar o que ainda está além do que a maioria se coloca a fazer.

É por isso que as Geografias Negras são apresentadas junto às diferentes possibilidades de se pensar e fazer Geografia, tendo em vista que, de forma geral, um conjunto de normas dominantes as colocam em um campo invisibilizado dentro do conhecimento geográfico. Pensadoras, como Garcia-Ramon (1989) apontam que, nas últimas décadas do século XX, a Geografia começa a passar por uma renovação em sua forma de pensar, e muito disso, ressalte-se, é atribuído a entrada de jovens nesse curso.

Aqui, a fórmula da juventude aparece. Há toda a criatividade das/os jovens, o ímpeto pela curiosidade, a vontade de romper fronteiras e ir em busca do novo. Tudo isso se soma à produção que surge na Geografia. E, desse modo, assim como a juventude dos anos 70 – 80 questionava diversas diretrizes sociais, esse questionamento passou ao que era produzido na Universidade. É assim que diferentes possibilidades geográficas ganham destaque.

Com o levante do Movimento Negro no final dos anos 70, diversos grupos são formados com o intuito de reunir jovens negras/os para se formarem politicamente e combater e denunciar o racismo. Muitas/os dessas/es jovens entram nas Universidades e levam suas reflexões e questionamentos para as suas produções. Intelectuais, como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Abdias do Nascimento, dentre outros, são expoentes nomes dessa época que

contribuíram para o surgimento das teorias negras no Brasil, o que vem, de forma interdisciplinar, contribuir até hoje para as Geografias Negras.

Atividade de aprofundamento e reflexão

Agora que você já sabe a variedade de possibilidades que há nos estudos geográficos[3], que tal colocar a sua potência como pesquisador/a, a fim de aprofundar e conhecer melhor os subcampos?!

A atividade a seguir requer a divisão de grupos de até 5 (cinco) participantes. Cada grupo, após sorteio com os nomes de subcampos da Geografia, terá que pesquisar e apresentar em sala de aula, em uma espécie de "Feira Universitária", os componentes e tipos de pesquisas dessas possibilidades múltiplas do fazer geográfico, que não se enquadre em uma Geografia dominante que silencia e ausenta determinados temas do seu debate.

Sugerimos também, caso seja possível, que a Feira Universitária se estenda para outros cursos e seus subcampos invisibilizados, conforme interesse da turma e suas demandas pessoais de cursos em relação à escolha para o vestibular.

Referências

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, USP, 2005.

GARCIA-RAMON, Maria Dolors. Nuevos enfoques y temáticas en la Geografía internacional de finales de siglo: una introducción. **Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles**, n. 9, p. 5-10, 1989.

[3] Vale ressaltar que essa multiplicidade de formas de trabalho e pesquisa não diz respeito apenas a possibilidades de pesquisas na Geografia. O campo científico das ciências das humanidades, de forma geral, é passível de diversas possibilidades de reflexões.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. **Rio Negro de Janeiro**: olhares geográficos de suas heranças negras e o racismo no processo – projeto patrimonial. Tese de Doutorado em Geografia. Programa de Pós-graduação em Geografia, UFBA, 2015.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. A Geografia desde dentro nas relações étnico-raciais. *In*: NUNES, Marcone Denys dos Reis; SANTOS, Ivaneide Silva dos; MAIA, Humberto Cordeiro Araújo (Orgs.). **Geografia e Ensino**: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente. Salvador: EDUNEB, p. 67-94, 2018.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Geo-grafias Negras & Geografias Negras. Goiânia-GO. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, Edição Especial "Geografias Negras". Abr. 2020, p. 292-311. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/866. Acesso em: 07 jan. 2021.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Um Lugar para a Geografia. Contra o simples, o banal e o doutrinário. *In*: MENDONÇA, Francisco; LÖWEN-SAHR, Cicilian Luiza; SILVA, Márcia da. **Espaço e Tempo**: Complexidades e Desafios do Pensar e do Fazer Geográfico. Curitiba: Ademadan, p. 13-30, 2009.

SOUZA, Lorena Francisco de; RATTS, Alecsandro. Espaço, cultura e poder: gênero e raça em análise espacial. **Revista Ateliê Geográfico**, v. 3, n.1, p. 97-110, 2009.

Indicações complementares

Seguem algumas indicações de páginas, sites e podcasts que apresentam "outras" discussões, além de também uma breve síntese sobre o que você pode encontrar em cada sugestão, caso queira acompanhar e continuar tais debates.

• @_apocalipticas

Há quase 3 anos, surge um grupo de estudos autônomo para ler e refletir sobre o que estava acontecendo, como as mudanças cruciais no mundo. A primeira premissa foi a de "documentar o apocalipse", imaginar e refletir sobre uma visão de mundo alternativa em meio a processos de destruição de tantas coisas. Aos poucos, pelos caminhos trilhados pelas leituras e discussões, um aprofundamento em autoras feministas que pensam um feminismo amplo, anticapitalista, antirracista e para todes tem sido o escopo principal do grupo.[4]

• @geografiafeminista

Aqui, você encontrará um perfil que, diariamente, apresenta contribuições para se pensar a diversidade, seja em ambiente acadêmico, a exemplo do próprio nome que é direcionado às geografias feministas, mas também de forma mais ampla, pensando nas ciências da humanidade e na sociedade como um todo. Segundo a própria página, o objetivo é a divulgação de uma construção científica plural, inclusiva e diversa na Geografia. Sendo assim, não apenas temáticas do feminismo e de gênero são tratadas na página, uma vez que há uma multiplicidade de temas, desde que inclusivos.

• @geografiasnegras

O perfil se apresenta como uma rede de geógrafas/os pretas/os pelo Brasil, com trabalhos de ensino, de pesquisa, de extensão, como também com militância voltada para a temática étnico-racial combativa. Neste perfil, você também encontrará uma divulgação muito grande de cursos, grupos de estudo, lives etc., na temática étnico-racial, para além da Geografia apenas.

---

[4] Texto extraído do próprio perfil e adaptado para apresentação.

• @antra.oficial

Este é o perfil oficial da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), uma rede nacional que articula em todo o Brasil 127 instituições que desenvolvem ações para promoção da cidadania da população de Travestis e Transexuais, fundada no ano de 2000, na cidade de Porto Alegre. A sua missão é identificar, mobilizar, organizar, empoderar e formar Travestis e Transexuais das 5 regiões do país para a construção de um quadro político nacional que represente e lute pela cidadania plena e isonomia de direitos dessas pessoas.

• @ibteducação

Perfil oficial do Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE), atualmente presidido pela geógrafa Sayonara Bonfim Nogueira. O instituto preza por produções científicas, pesquisas, educação e ativismo. Sua missão é pesquisar, analisar e monitorar indicadores sobre a população trans no Brasil, além de divulgar trabalhos e organizações de pessoas físicas e jurídicas que atuam em prol da cidadania de travestis, mulheres e homens trans do Brasil. No site do instituto, há diversos planos de aula, oficinas pedagógicas e outros materiais (para todas as disciplinas) capazes de auxiliar no desenvolvimento de temáticas sobre gênero e diversidade sexual nas salas de aula.

• @parentinscience

É o perfil do grupo "Parent in Science", formado por cientistas mães e pais que resolveram encarar a missão de trazer conhecimento sobre uma questão, até então, ignorada no meio científico. A proposta do grupo se dá no intuito de levantar a discussão sobre a maternidade e a paternidade na ciência brasileira, sendo um grupo interdisciplinar trabalhando o impacto dos/as filhos/as na carreira científica de mulheres e homens.

• Geledés - Instituto da Mulher Negra

Fundado em abril de 1988, é uma organização da sociedade civil que, por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira, se posiciona em defesa de mulheres e de negros. Posiciona-se também contra todas as demais formas de discriminação que limitam a realização da plena cidadania, tais como a lesbofobia, a homofobia, os preconceitos regionais, de credo, de opinião, assim como de classe social. Trata-se de um site com um conteúdo altamente qualificado e de formação política-intelectual. E, como áreas prioritárias da ação política e social, o Geledés tem como foco a questão racial, as questões de gênero, as implicações desses temas com os direitos humanos, a educação, a saúde, a comunicação, o mercado de trabalho, a pesquisa acadêmica e as políticas públicas.[5]

• Outras palavras | Outras cartografias | Outras mídias (sites)

Segundo o próprio site, trata-se de um "jornalismo de profundidade e pós-capitalismo". Criado desde 2010, o lema do site parte e transmite esperanças de uma comunicação livre de oligopólios, sendo possível pela difusão da internet desde as últimas décadas do século XX. O site possui "outros subcanais" intitulados: outra saúde, outros livros, outros quinhentos, outros blogs etc., apresentando uma grande ramificação de temas abordados em seu jornalismo alternativo.

[5] Texto extraído do próprio site e adaptado para apresentação.

• Podcast – Geografia pra que(m)?

O podcast "Geografia pra que(m)?" existe desde o final de 2019. É um projeto de extensão do curso de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT - Campus Cuiabá). Idealizado a partir da iniciativa de professoras, professores, alunas e alunos integrantes do grupo de pesquisa HPGEO - História do Pensamento Geográfico e Epistemologia da Geografia, com o objetivo de divulgar os debates geográficos para além dos muros da Universidade. Coordenação: Prof.ª Marcia Alves e Prof. Francisco Gonçalves Junior (UFMT). Edição: Jefferson Emerick. Vale ressaltar que o programa se encontra, além do Spotify, disponível gratuitamente no "Google Podcasts".

• Podcast - Corpo, Discurso e Território

O podcast "Corpo, Discurso e Território" é coordenado por Gabriela Leandro (Gaia) e pelo Grupo de Estudos Corpo, Discurso e Território da Faculdade de Arquitetura da UFBA. Trata-se de uma plataforma para produção e compartilhamento de conteúdos, com uma linguagem acessível. Propõem um diálogo muito interessante com a Geografia, ao abordar a importância das corporeidades no espaço. Ressalto que os episódios se encontram, além do Spotify, disponíveis gratuitamente no "Google Podcasts".

Percepção das experiências de espaço e a Lei 10.639/03: Contribuição para atividade na geografia escolar

Rachel Cabral da Silva[1]
Ana Beatriz da Silva[2]

O artigo *A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação*, de autoria do Prof. Dr. Renato Emerson dos Santos (2011), apresenta os marcos lógicos e algumas ideias do processo de investigação em construção à época de um programa de pesquisa, em que sugere caminhos para implementação dessa Lei no ensino de Geografia. O autor defende a ideia de que a Geografia Escolar, por interferir na formação das visões de mundo, pode ser um instrumento de uma educação para igualdade racial.

A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, tal escolha se deve ao propósito do acompanhamento e do fortalecimento de um grupo de professores da rede pública (estadual e municipal do Rio de Janeiro) de diferentes escolas, a fim de investigar suas práticas pedagógicas. Concomitantemente, o programa de pesquisa realizava junto a esse grupo leituras, discussões, debates, reuniões mensais de preparação para construção e proposição de temas, análise de materiais (sobretudo, os livros didáticos que os docentes utilizaram e outros materiais complementares ou alternativos) para aplicação e prática da Lei em Sala de Aula.

Essa metodologia permitiu uma intervenção militante para construção de novos saberes, de outros conhecimentos, valorizando as práticas desse grupo de professores/as. Nas reuniões mensais,

[1] Doutoranda em Geografia- PPGEO da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ. e-mail: silvarachelcabral@gmail.com

[2] Doutoranda em Geografia- PósGeo da Universidade Federal Fluminense- UFF. E-mail: an_silva@id.uff.br, Coordenadora de pesquisa e campo na Casa das Pretas/RJ, Pesquisadora da Educação Básica na Uniperiferias e Ativista do Movimento de Mulheres Negras no Brasil.

compartilhavam-se materiais didáticos, textos e outras ferramentas, de modo que essa metodologia possibilitou que o programa de pesquisa intervisse de modo direto nas práticas do grupo.

Segundo o autor da obra, a Lei 10.639/03, o principal instrumento de combate ao racismo no campo da educação, é fruto de décadas de lutas do Movimento Negro Brasileiro, cujo objetivo é construir uma educação voltada para a igualdade racial, o que implica reposicionar o negro e as relações étnico-raciais no mundo da educação, romper com o silenciamento sobre o racismo no cotidiano escolar, em conteúdo, em materiais e métodos pedagógicos, na formação de professores/as. Defende ainda que o Ensino de Geografia tem um papel fundamental, por impactar diretamente nas visões de mundo dos alunos, visto que saber Geografia "é saber onde você está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre esse mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar" (SANTOS, 2009, p. 15).

Desse modo, o referido instrumento legal é uma prescrição. Assim, devemos nos atentar para o currículo praticado e o oculto que, em comum, têm a experiência do vivido, intra e extraclasse. Portanto, sua legalidade institucional de dezoito anos de existência se corporifica por meio da gestão escolar, do corpo docente, discente e da comunidade escolar que atuam comprometidos com outras práticas pedagógicas, por uma educação antirracista e engajada com os direitos humanos dos cidadãos/ãs.

Santos (2011) propõe uma estrutura para pesquisa a partir de cinco vertentes: (i) Inserção e Revisão de conteúdos programáticos do currículo praticado em Geografia; (ii) Revisão de Práticas, Materiais e Métodos Pedagógicos; (iii) Gestão das Relações Raciais no Cotidiano Escolar; (iv) Relações de Poder na Construção do Currículo Praticado na Escola; (v) Movimento Negro, luta na educação e escalas da política.

Sendo assim, ancoradas nas reflexões do texto supracitado, nosso objetivo neste artigo é analisar o Currículo Mínimo de Geografia apresentado pela Secretaria de Estado de Educação do

Rio de Janeiro - SEEDUC, em vigor desde 2012. Por conseguinte, observamos que no conteúdo programático no 2º bimestre da 2ª Série do Ensino Médio, ao focar sobre "Urbanização Mundial e brasileira" no último item das habilidades e competências, o documento prescreve que os discentes tenham a habilidade de "reconhecer o espaço urbano como espaço do encontro das diferenças e do exercício da cidadania, valorizando as diferentes manifestações culturais urbanas".

A partir dessa investigação, optamos pela vertente (i), que consiste em transformar conteúdos e identificar temas que são ou não trabalhados nas aulas de Geografia, temas a serem revistos ou inseridos, tal como sugere o autor, ao elencar conjuntos temáticos. Destacamos dentro dessa vertente, o item (f)[3]: **"As experiências de Espaço" de diferentes indivíduos e grupos**, que debate como a vivência cotidiana de cada um (e uma) é influenciada por uma organização espacial das relações raciais. Aqui, podemos inserir as diversas manifestações do Movimento Negro, apontando a importância política do povo negro no cenário nacional (e/ou local) como forma de elucidar temas sobre a cidadania e indagar o que ela é, se todos são cidadãos/ãs, como ocorre o exercício da cidadania e como é a resposta dessa inscrição do corpo negro em conjunto (com os movimentos sociais de resistência) no espaço da cidade, por exemplo.

É preciso reposicionar o negro no cenário urbano, como também no ensino de Geografia para o ano escolar em questão. Em prol disso, cumpre apresentar as formas plurais de luta dos Movimentos Negros e/ou Sociais e focos de ações de suas lutas, por meio da perspectiva crítica, emancipatória, de re-existência sobre

---

[3] Dentro da vertente (i) Inserção e Revisão de conteúdos programáticos do currículo Praticado de Geografia, o autor apresenta seis itens de temas a serem inseridos e temas a serem revistos que são: (a) O debate de raça & modernidade; (b) O ensino sobre África; (c) As Comunidades Remanescentes de Quilombos; (d) A Segregação Sócio-Espacial nos meios urbanos; (e) Espacialização de dados sobre desigualdades raciais; (f) As "Experiências de Espaço" de diferentes indivíduos e grupos. (p. 14-15)

as relações étnico-raciais e suas especialidades/territorialidades nas cidades brasileiras em sala de aula. Portanto, importa explicitar a luta antirracista do Movimento Negro brasileiro na provocação de debates, de reflexões e de questionamentos sobre a relação do racismo e os princípios de dominação/hierarquização/ desigualdades/segregação nas cidades (relação centro/periferia).

Afinal, "os movimentos sociais são produtores e articuladores de saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade" (GOMES, 2017a, p. 16). Daí a inserção desses temas concebidos no bojo do Movimento Negro, via Currículo Mínimo da SEEDUC, não só reconhecendo o espaço urbano como o espaço de complexidade da vida moderna, com todas as suas intolerâncias/discriminações, desigualdades e exclusões, como também o encontro das diferenças como potência e do exercício da cidadania pelo viés dos direitos humanos e das suas identidades singulares.

Currículos praticados com/no Movimentos Sociais: Percepções do Espaço e como ser-no mundo

A proposta da atividade escolar estabelecida ocorre a partir da vertente de inserção do conteúdo do currículo praticado em Geografia para a 2ª Série do Ensino Médio, com a finalidade de que os estudantes sejam ensinados a perceberem quais são os movimentos sociais populares ou compostos por maioria negra e, ainda, se eles conseguem detectá-los em seu entorno, valendo-se da escala microterritorial. Já que é do ponto de vista do fragmento que podemos decifrar os micro usos e acontecimentos sociais de uma porção da cidade, propicia novas maneiras de ver e analisar o espaço, com possibilidades de estudar a organização social não institucional e, sobretudo, as transformações radicais de comportamentos e estilos de vida (FORTUNA, 2012, p. 201). Segundo esse autor, uma vez que

> as (micro) territorialidades constituem fragmentos organizados de socialização territorializada, elas podem ser capazes de concorrer para a refocagem da totalidade da cidade/metrópole. Essa capacidade investe as (micro) territorialidades de alguma perigosidade e rebeldia ao disputar as visões globais, que são as visões hegemônicas institucionalizadas do mundo urbano. Permitem ver aquilo que vai sendo deliberadamente obscurecido e revelam mecanismos de produção da presença de muitos sujeitos e grupos subalternizados, assim como tornam audíveis discursividades indesejadas (FORTUNA, 2012, p. 202).

A materialidade das ações sociais, projetadas no território, resulta uma nova interpretação do social, dos sujeitos que constituem e dão sentido e existência às microterritorialidades, explica Fortuna (2012). A partir desse recorte espacial microterritorial, devemos definir como o estudante conhecerá esse mundo, ou seja, dar-se-á pela percepção e por seus diferentes modos de conceber a realidade.

Cabe ressaltar que a percepção é responsável pela forma como se vê o mundo e que nem todo mundo vê o mundo da mesma forma, pois a escala de observação dá visibilidade ao fenômeno, por sua vez, a explicação da realidade depende da escala de observação. Um estudante, por exemplo, pode ver um movimento social ligado à cultura como algo que interfira no espaço de uma forma mais objetiva, enquanto outro aluno pode ser seu vizinho e identificar que o movimento social de mulheres da sua comunidade tenha maior proeminência espacial e social do que o outro colega.

Em outras palavras, o que queremos dizer é que existem diferentes formas de ver o mundo e o recorte espacial. E essa variedade de ver o mundo surge de acordo com experiências vividas ou é fruto de acúmulo de informações e de conhecimento já sistematizado que podem variar com as diferenças corpóreas de gênero, sexo, faixa etária, classe social, cultura, etnicidade, pertencimento espacial e social, de convicções religiosas etc. Cumpre, pois, dizer que é pela diferença que se determina a forma do indivíduo ver, estar, interpretar e agir em seu meio.

Etapas da atividade proposta: uma metodologia a ser aplicada

Santos (2007, p. 27) afirma que o sentido de aprender e ensinar Geografia é "se posicionar no mundo". Para tal, o indivíduo precisa "conhecer o mundo", para depois "conhecer sua posição no mundo" e, assim, "tomar posição neste mundo". A partir desses três pilares, juntamente com o que é apresentado no artigo de 2011, é que propomos as etapas da atividade proposta.

• A primeira etapa da atividade é identificar quais movimentos sociais fazem parte do seu entorno, ou seja, *conhecer o mundo*. Aqui, o aluno passará a experienciar o espaço, o que Santos (2011) atribui por conhecer o mundo, um saber sobre essa porção de mundo.

• Na segunda, após a identificação dos movimentos sociais negros ou compostos por maioria negra no seu entorno, será possível debruçar sobre análises de sua relação com o mundo, do ser humano no mundo, com o outro no mundo. A partir dessa proposta, considera-se que o indivíduo seja capaz de propiciar leituras de mundo em que ele se perceba (a sua posição no mundo) e, somado a isso, como ele percebe as relações sociais e de espaço como sujeito no mundo, como ele (sujeito no mundo) vivencia o mundo da mobilização política. Espera-se, portanto, ser possível ao docente construir, junto com o/a discente, referenciais para sua inserção no mundo, além de possibilitar que ele/a seja um sujeito ativo e participante do mundo.

• Já a terceira etapa consiste em *conhecer a sua posição no mundo*, a partir da elaboração do produto final que será uma Cartografia Social que "tem como princípio a autorrepresentação do sujeito que se apropria do território e ali constrói sua identidade. Esse processo envolve percepção, concepção e representação" (GOMES, 2017b, p. 99). Trata-se de um importante instrumento de compreensão do mundo, ao articular as reflexões sobre os usos do espaço de um grupo, por meio da leitura espacial que possibilite o mapeamento feito pela pesquisa, sendo uma possibilidade de ensinar aos alunos a elaborarem raciocínios centrados no espaço.

Assim sendo, consideramos a Cartografia Social como um instrumento para novas leituras (ou releituras), discussões, construção, novas práticas e proposição de temas dentro da Geografia Escolar. Isso porque esse instrumento torna possível expressar a realidade a partir do próprio valor do grupo social, ao construir novas percepções e representação do espaço, tendo como princípio a autorrepresentação do sujeito, ou seja, o sujeito ou o grupo social do qual é pertencente passa a estar no mapa, torna-se visível nessa disputa de leitura da realidade. Em outros termos, dizemos que essa Cartografia Social proposta possa ser entendida como a construção da dimensão da espacialidade humana no fazer da política pela escala microterritorial, por meio da identificação dos movimentos sociais étnico-raciais ou que sejam compostos por maioria negra em prol dessa mesma maioria plotados no mapa.

• Ao identificar e fazer um mapa, plotando as informações do fazer político como experiência espacial (SANTOS, 2006), ou da localização, ou do raio de atuação do movimento em questão, os alunos da 2ª Série do Ensino Médio poderão ser capazes de apresentar as formas de como as pessoas ou um grupo, ou até mesmo a comunidade, se apresentam no mundo, *tomam posição neste mundo e participam efetivamente da reconstrução da sociedade.*

O resultado da atividade é o que permitirá sinalizar as inscrições socioespaciais dos movimentos sociais como sendo experiências espaciais das lutas antirracistas, das lutas pela resistência e existência, das lutas pela vida, da luta pela permanência no espaço. Em outras palavras, estar plotado no mapa é representar o real e, desse modo, é sinal de (re)existência e que trajetórias diversas existem, como também é a busca pela visibilidade e pelo reconhecimento da existência de movimentos sociais de luta por seus territórios e por suas territorialidades.

Algumas conclusões…

Inserir a temática *Movimento Negro e suas ações de mobilização política* para estudantes da Rede Pública Estadual, composta

majoritariamente por jovens de periferias, em sua maioria pretos e pardos, é uma forma da Geografia Escolar aproximar a realidade dos movimentos sociais negros e do movimento de mulheres negras para os alunos do Ensino Médio. É também uma forma de desconstruir visões distorcidas e naturalizadas sobre o negro, bem como informá-los que a luta pela existência é intrínseca à condição de sua existência na sociedade.

Somado a tudo isso, a inserção dessa temática significa um auxílio na construção de referenciais posicionais do indivíduo no mundo. É como trazer a possibilidade de os alunos compreenderem as características e a realidade do lugar em que vivem, valendo-se da Cartografia Social. Por fim, inserir a temática pode ser entendida como inserir o negro na sociedade brasileira para além da marginalização incutida no imaginário social, assim como rememorar que negras e negros sempre lutaram para transformar as estruturas socioeconômicas e culturais na sociedade brasileira, por intermédio das lutas por justiça social, por igualdade de acesso às oportunidades e por liberdade.

Referências

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.

FORTUNA, Carlos. (Micro)territorialidades: metáfora dissidente do social. *In*: **Terr@Plural**, Ponta Grossa-PR, v. 6, n. 2, p. 199-214, jul./dez. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Editora Vozes Limitada, 2017a.

GOMES, M.F.V.B. Cartografia social e Geografia escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan./jun., 2017b.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 e o ensino de geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, São Gonçalo-RJ, v. 7, n. 1, p. 04-24, 2011.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Rediscutindo o ensino de Geografia**: temas da lei 10.639. 1ª ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SANTOS, Renato Emerson dos (Org.) **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: O negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Agendas & agências**: a espacialidade dos movimentos sociais a partir de Pré-Vestibular para Negros e Carentes. (Tese de Doutorado em Geografia). Programa de Pós Graduação em Geografia UFF. Niterói-RJ, 2006.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Currículo Mínimo**: Geografia. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2012. Disponível em: https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/geografia.pdf

Precisamos conversar sobre racismo

Zenaira Santos[1]

As culturas infantis e adolescentes vivenciadas no espaço escolar podem apresentar atitudes bastante discriminatórias, particularmente quando se tratam de gênero, de raça, bem como de classe social. Vale considerar que, no âmbito das relações étnico-raciais, tal espaço possibilita o contato entre elementos formadores dos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira.

Devido à sua condição estrutural e institucional, o racismo está presente na escola desde os primeiros anos do ensino básico. Aluir a compreensão de identidades negras relacionadas somente a padrões estereotipados perpassa a intervenção da prática docente. É necessário, pois, um fazer pedagógico em que as diferenças não acionem explicações deterministas baseadas na existência de uma raça que seja superior e/ou inferior a outras.

"Precisamos conversar sobre racismo" constitui um material didático voltado às(aos) estudantes do primeiro ano do segundo segmento do Ensino Fundamental, mas que bem se estende ao ano posterior, por se tratar de uma linha de conteúdos que podem ser abordados/aprofundados pelo professor durante uma aula expositiva participativa. Como auxílio nesse processo, fotografias, mapas e construções literárias contemporâneas selecionadas podem permitir a(ao) docente relacionar as questões de raça com diferentes conceitos da ciência geográfica, como espaço rural e urbano, formação socioespacial e território, entre outros de diferentes áreas do saber, que discutem a temática racial.

É sabido que a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, é um marco histórico que une as ações-resistências negras do passado às do presente (GUIMARÃES, 2018), ampliando o reconhecimento da

[1] zsantos@id.uff.br

importância da população negra na formação socioespacial brasileira. Sabe-se ainda que o racismo não é inerente apenas ao olhar discente, abrange diversos sujeitos envolvidos com o universo escolar, pois este se encontra inserido nas bases de nossa formação social (OLIVEIRA, 2020), para além dos muros escolares. Tal percepção configura a educação antirracista como um desafio ético, político, cultural, epistemológico e pedagógico.

Precisamos conversar sobre racismo

Ndeye Fatou: uma história real do cotidiano escolar

Em maio de 2020, aconteceu algo muito triste com Ndeye Fatou, aluna pré-adolescente de uma escola no Rio de Janeiro.

Acreditam que alguns colegas de turma lhe disseram frases horríveis?

Compararam sua negritude a animais, atribuíram valores de mercadorias e até ofenderam sua família via *Whats app*.

Fatou ficou triste, chorou muito. Seu pai precisou explicar nas redes sociais o que havia ocorrido.

A notícia saiu até no jornal. A direção da escola, a polícia e o Ministério Público Estadual foram envolvidos.

Imagine-se no lugar dela! O que você sentiria e pensaria se outros alunos te excluíssem das rodas de conversa, não quisessem mais sua companhia e falassem mal sobre sua aparência, da cor da sua pele, de seu cabelo e, principalmente, da sua família?

Adaptado da reportagem visualizada em 31 jan. 2021 em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/20/estudante-e-vitima-de-racismo-em-troca-de-mensagens-de-alunos-de-escola-particular-da-zona-sul-do-rio.ghtml

A reportagem acima relata um caso de racismo. Dizer que uma pessoa é inferior ou superior à outra, devido a cor de sua pele, ou que seus cabelos representam determinada classe social, vem de uma lógica iniciada séculos atrás. Sendo assim, para entender por que o racismo é tão perverso, vamos conhecer um pouco mais das relações étnico raciais durante a formação socioespacial e cultural brasileira?

Um pouco da história

A relação do racismo no Brasil está diretamente ligada ao nosso passado colonial escravista. Durante quase quatro séculos, a escravização foi a base do sistema econômico e social brasileiro. É devido a essa origem de ausência dos direitos à população negra que hoje vivenciamos a cultura de violência, negação da cidadania, desigualdades e má distribuição de renda.[1]

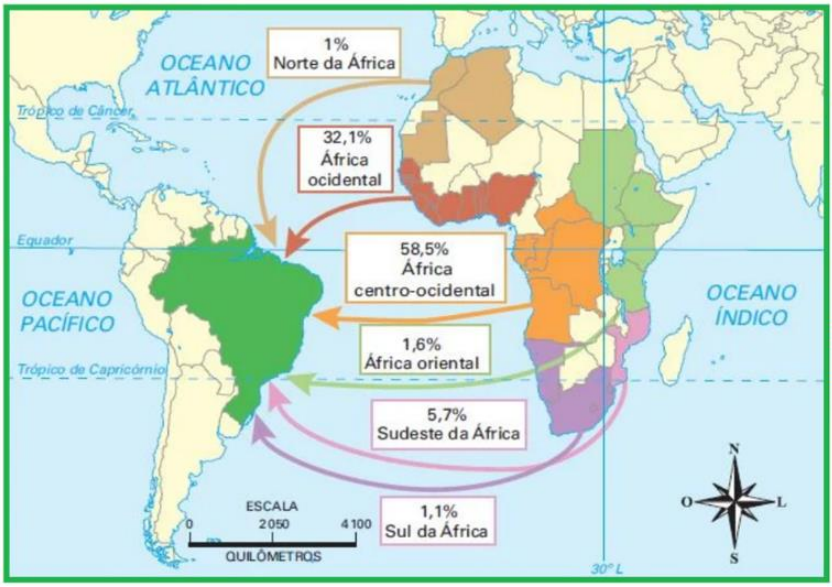
O tráfico de africanos era bastante lucrativo. Cumpre dizer que aproximadamente 11 milhões de africanos (ALBUQUERQUE, 2006) foram roubados de suas terras para serem escravizados nas Américas entre os séculos XVI e XIX. Acredita-se que desses, cerca de 4 milhões permaneceram no Brasil, mais que a metade, provavelmente, no Rio de Janeiro (GUIMARÃES, 2015).

A essa migração involuntária da África Subsaariana, em que não houve direito de escolha entre deixar ou não sua terra natal, dá-se o nome de DIÁSPORA AFRICANA ou DIÁSPORA NEGRA

Os povos africanos possuíam técnicas e conhecimentos sobre mineração, agricultura, ervas medicinais e de construção que foram explorados em diferentes contextos, como nas lavouras, nos engenhos e nos serviços domésticos.

[1] Vale ressaltar que, como processo histórico, as raízes do racismo antecedem o período de colonização e escravização de africanos no território brasileiro, cf. MOORE, Carlos. Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para a compreensão do Racismo na História. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

Linha do Tráfico Transatlântico para o Brasil



Disponível. <https://cursoonlinegratuito.com.br/trafico-negreiro/>. Acesso em 01/02/2021.

De acordo com o mapa, notamos ainda que a população escravizada era trazida de diferentes lugares da África, ou seja, possuía línguas, dialetos e culturas distintas. Havia, portanto, vivências, experiências, formas de trabalho diversas, porém homogeneizadas pelos escravizadores.

O racismo é essa coisificação atribuída à população negra, destituindo-os da condição de humanos, como se não fossem capazes de pensar, ter desejos e sonhos próprios. A visão dos europeus sobre homens e mulheres negras/os, era diferente da visão destes sobre si mesmos. O povo africano não se conformou e, ao longo dos quase quatro séculos da escravização, houve resistência. seus descendentes nascidos livres Uma classe de libertos e foram fundamentais na formação de uma rede de solidariedade entre a população, assim como na busca da liberdade dos parentes ainda em cativeiro.

Quilombos

A pesquisadora Beatriz Nascimento (RATTS, 2006) descreveu as redefinições do fenômeno Quilombo, desde sua origem, como instituição angolana, na história da pré-diáspora, no século XVI. No contexto brasileiro, surge em período similar ao africano, mas acompanha a trajetória do período colonial e imperial, ora invisibilizados, ora vistos como um risco à sociedade escravocrata.

No Brasil, as fugas e as formação de quilombos ocorreram em muitos dos lugares em que existiu a escravização. Demonstravam a não concordância com o sistema escravista.

A importância dessas comunidades não está presa ao passado, considerando que elas alcançaram a atualidade como símbolo das resistências negras em âmbito cultural, político e econômico (RATTS, 2006). E, apesar da grande maioria se encontrar na zona rural, também existem territórios quilombolas em áreas urbanas e periurbanas.

Pedra do Sal - Saúde/RJ - (área de quilombo urbano)
Foto: Zenaira Santos – 2019/02

Quilombo São José da Serra Valença/RJ (área rural)
Foto: Zenaira Santos - 2020/01

Dos quilombos às favelas: um grito por liberdade e equidade!

Em "Do quilombo à favela: a produção do espaço criminalizado", Campos (2010) admite uma transmutação do espaço quilombola em espaço favelado. Nessa transição, a maior estratégia desenvolvida por essas populações é a resistência que

marca suas existências estigmatizadas pelo olhar do "outro" ao longo da história.

Existem diferentes formas de reação. Veja as escritas abaixo:

[...] Fogo! Queimaram Palmares,
Nasceu Canudos.
Fogo! Queimaram Canudos,
Nasceu Caldeirões.
Fogo! Queimaram Caldeirões,
Nasceu Pau de Colher.
Fogo! Queimaram Pau de Colher [...]

Nego Bispo (SANTOS, 2015)
Poeta e militante quilombola

[...] A realidade aqui as vezes é triste
Mesmo assim a gente nunca desiste
O sorriso ainda tá em todos os lugares
O lado daqui o Governo não assiste
Mas a gente resiste
Toda Favela é Quilombo lotada de
Zumbi dos Palmares [...]

Rennan Leta (VOZ DAS COMUNIDADES, *online*) - Poeta e militante da favela

O que há em comum entre a poesia de Bispo e o Rap cantado por Leta?

Ambos falam de resistência. Além disso, evidenciam a não aceitação das opressões estigmatizadas sofridas em seus contextos próprios.

Você sabia que muitas das piadas que encontramos e fazemos no nosso dia a dia e nas redes sociais na realidade são uma forma de preconceito étnico-racial e cultural?

https://pontodeculturafeminista.wordpress.com/2015/11/30/contra-o-machismo

Então, se liga. Racismo é crime!!!

COMO DENUNCIAR?

Fale com seu responsável, pois ele poderá se dirigir à diretoria da escola.

Existem também delegacias especializadas em crimes raciais. Acione da seguinte forma:

1. copie o link da atitude racista;
2. dê um *print* no perfil, comentários e/ou imagens ofensivas;
3. envie para os órgãos responsáveis através destes *links*:

http://denuncia.pf.gov.br/
http://new.safernet.org.br/denuncie
http://cidadao.mpf.mp.br/

> Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza [...] desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Ressalte-se, por fim, que a educação tem um papel fundamental na transformação da realidade. Dessa forma, faz-se necessário, portanto, o comprometimento de todas(os) com a educação antirracista para desconstrução de marcas históricas de discriminação também presentes no espaço escolar.

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA, Walter. "Escravos e Escravidão no Brasil". *In*: **Uma História do Negro no Brasil**. Salvador/Brasília: CEAO/Fundação Palmares, 2006, Cap. 3.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 01 jul. 2021.

CAMPOS, Andrelino. **Do quilombo à favela**: a produção do "espaço criminalizado" no Rio de Janeiro. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, 210 p.

Dia da Favela: da potência ancestral à resistência diária como modo de vida. **Voz das comunidades**, 04 nov. 2019. Disponível em: https://www.vozdascomunidades.com.br/colunas/opiniao/dia-da-favela-da-potencia-ancestral-a-resistencia-diaria-como-modo-de-vida/. Acesso em: 31 jan. 2021.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. *Rio Negro de Janeiro*: olhares geográficos de heranças negras e o racismo no processo-projeto patrimonial. Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Geografia) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Geociências - Departamento de Geografia, Salvador-BA, 2015.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. A Geografia desde dentro nas relações étnico-raciais. *In*: NUNES, Marcone Denys dos Reis *et. al.* (Orgs.). **Geografia e Ensino**: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente, p. 67-94. Salvador: Eduneb, 2018.

OLIVEIRA, Denilson Araújo de. Questões acerca do genocídio negro no Brasil. Revista da ABPN, v. 12. Ed. Especial – **Caderno Temático**: Geografias Negras. Abril de 2020, p. 312-335.

RATTS, Alecsandro (Alex). **Eu sou Atlanta**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. 138 p., pt. 2, cp. 9, p. 117-127.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significações. Brasília, DF: INCTI - UnB, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,

Tatiane Regina da Silva[1]

Anos indicados:
Finais do Ensino Fundamental II
(8º ou 9º)

Geografia em AmarElo

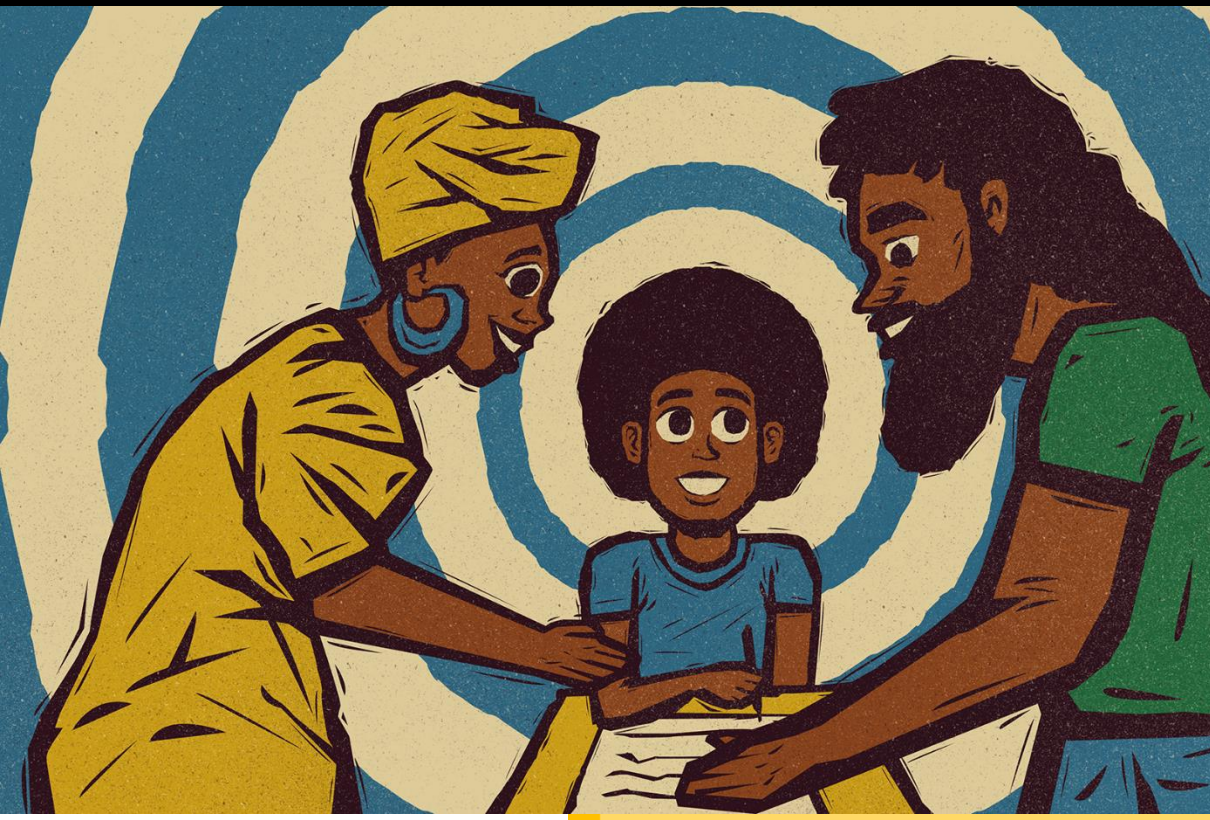


Ilustração de: Marcos de Lima (2020)
Fonte: https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/educacao-descolonizacao-do-ensino/

[1] Mestra em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. E-mail: tatianers94@hotmail.com

Geografia em AmarElo:

Este conteúdo apresenta algumas ideias para debater racismo/antirracismo em sala de aula, com o intuito de refletir com os alunos e, até mesmo com professores, que essa discussão tem tudo a ver com a Geografia também. O caminho aqui percorrido buscou abordar essas questões, por meio do documentário "AmarElo - É tudo pra ontem", que aponta diferentes maneiras de se pensar uma de(s)colonização do saber[2].

Do que se trata o documentário "AmarElo - É tudo pra ontem"?

Produzido pela Netflix, em parceria com o Laboratório Fantasma, e com estreia no ano de 2020, o filme é fruto do álbum "AmarElo", lançado em 2019 e vencedor do Grammy Latino de melhor disco de rock ou música alternativa em língua portuguesa. Sua narrativa acompanha um show do *rapper*, cantor e compositor brasileiro Leandro Roque de Oliveira, mais conhecido pelo nome artístico Emicida, no ano de 2019, realizado no Theatro Municipal de São Paulo.

Muito mais do que um filme sobre Emicida, o longa contextualiza grandes momentos da história afro-brasileira, a começar pela Semana de Arte Moderna de 1922. Nas palavras do artista, "o documentário joga luz numa parte da história do Brasil que foi invisibilizada e que nem os próprios brasileiros tiveram acesso". Assim, por meio de uma obra audiovisual, "AmarElo - É tudo pra ontem", busca trazer para o público alguns acontecimentos importantes e fundamentais para entender o pensamento afro-brasileiro.

Com um conteúdo informativo, educativo e necessário, o longa traz questões atuais, tendo a luta antirracista no centro do

---

[2] Para realizar o debate proposto neste conteúdo, é importante assistir ao documentário "AmarElo - É tudo pra ontem".

debate. A obra também pode ser pensada como uma aula a que todos os estudantes deveriam assistir e que todos os professores deveriam trabalhar em sala de aula.

Qual é a relação do documentário "AmarElo - É tudo pra ontem" com a Geografia?

Para iniciar este debate, é importante recordar o que Guimarães (2018) nos ensina. De acordo com a autora, o espaço geográfico (onde ocorre a relação entre pessoas e lugares) não ocorre exclusivamente por meio das relações socioeconômicas, políticas e culturais, mas também se dá por questões psicossociais e raciais, ou seja, as questões raciais também são definidoras do espaço geográfico.

Sobre esse debate, um exemplo a alimentar é o processo de gentrificação, mostrado no documentário, em que os bairros tradicionalmente pretos foram descaracterizados, e a população que vivia na região central da capital paulista foi empurrada para as margens da cidade. Desse modo, a região central da capital paulista foi afetada por alterações na dinâmica espacial. Por conseguinte, essas pessoas, devido a fatores econômicos, raciais, históricos e, até mesmo culturais, foram forçadas a residir em áreas mais afastadas dos grandes centros econômicos, resultando uma segregação urbana, que nada mais é do que a representação espacial e geográfica da segregação social.

Esses espaços segregados podem ser visualizados na formação de favelas e de habitações em áreas irregulares, por exemplo. Nelas, costuma-se apresentar uma baixa disponibilidade de infraestruturas, como saneamento básico, pavimentação, espaços de lazer etc.

Um outro fator mostrado pelo longa que contribuiu para a periferização ou a marginalização de determinadas pessoas ou grupos sociais em São Paulo, principalmente durante a primeira metade do século XX, foi a migração interna de outras regiões do país em busca de melhores oportunidades de trabalho na cidade.

Com isso, é possível observar que as dinâmicas populacionais ocorridas no país, as migrações internas, tiveram como fator preponderante a busca por melhores condições de vida. Contudo, ao irem em busca de melhores condições de trabalho, essas pessoas também eram empurradas para as margens da cidade.

Vale lembrar que essa realidade não se restringe essencialmente à cidade de São Paulo (gentrificação, segregação, migração interna e periferização), mas está no país como um todo. É importante observar também que, na ocorrência desses fenômenos, há uma relação entre os fatores de renda, de raça, de escolaridade, de gênero etc.

Sendo assim, a segregação urbana, a periferização, a precariedade habitacional, o empobrecimento induzido, a exclusão e a segregação escolar, entre outros fatores, estão ancorados em um racismo estrutural. E, apesar do forte racismo estrutural brasileiro, é a partir da cultura *rap* que muitos jovens começam a se emancipar, inclusive economicamente.

É dentro das periferias que jovens passarão a se expressar por meio da arte, da cultura, da sua insatisfação/indignação com o racismo e com a desigualdade social no país. E, assim nasce, na década de 1990, o *RAP*, uma voz, uma voz preta, "que converte tragédias em potências e usa a arte como ferramenta política. O *RAP* conecta as classes operárias às ideias dos intelectuais pretos brasileiros", como diz Emicida no documentário. Nesse sentido, a Geografia e o *RAP* tornam-se interessante, uma vez que possibilita a inter-relação com problemas sociais, raciais e de classe, questões socioculturais e político-econômicas, herança africana e diáspora (GUIMARÃES, 2007).

Buscando um ensino de Geografia que valorize conhecimentos diversos, trazendo mais representatividade para as análises do espaço geográfico, essas, são, portanto, algumas das possibilidades a se trilhar no trabalho das leituras geográficas compostas em AmarElo.

Como construir uma Geografia antirracista?

Partir do princípio de que não existe uma ideia universal e/ou absoluta de conhecimento é primordial. Há diversas formas de saberes, e essa diversidade compõe o nosso país, as cidades, os espaços geográficos.

Desse modo, aprender/ensinar Geografia deve ser pensada a partir da pluralidade, e essa não pode ser contemplada em um currículo escolar colonial (de visão única e excludente). Compreender que o racismo, o antirracismo, entre outros conteúdos também são elementos formadores dos espaços geográficos e sociais se apresenta como essencial. Por sinal, racializar as análises socioespaciais em qualquer conteúdo de Geografia é construir Geografias para além da hegemônica, uma Geografia antirracista.

Para tanto, é preciso reconhecer o caráter estrutural do racismo em nossa sociedade. Porém, o que é o racismo estrutural? Para Ribeiro (2019), é, em síntese, olhar para a história do Brasil desde a escravização até a falta de inclusão das populações negras, além de entender que foram criados mecanismos legais para afastar pessoas negras de possibilidades de emancipação social. É preciso entender que se trata de uma estrutura presente antes mesmo de nós termos nascido.

Por outro lado, como combater um monstro tão grande? Na concepção de Ribeiro (2019), além de denúncias e do repúdio moral contra o racismo, é preciso a adoção de práticas antirracistas, e elas, vale dizer, estão presentes nas atitudes mais cotidianas.

Conforme retratado no documentário, o apagamento fez com que muitas pessoas não conhecessem os grandes pensadores negres[3], como é o caso de Lélia González, importante ativista, intelectual e pioneira no debate sobre gênero, classe e raça no mundo. Inclui-se também o caso de Joaquim Pinto de Oliveira,

[3] O uso do pronome neutro, com o "e", reconhece a existência de indivíduos que não se identificam com o gênero masculino ou feminino. Há de existir uma forma de respeitar suas identidades na língua também.

mais conhecido como Tebas, um dos maiores arquitetos de São Paulo do século XVIII.

Portanto, trazer autores negres para o debate das análises geográficas é uma forma de se construir uma Geografia contra hegemônica e antirracista. Como argumenta Oliveira (2018), é dar voz a quem sempre ocupou um desprestígio epistêmico. Somado a isso, cumpre ressaltar que a de(s)colonização das narrativas sobre os negros é, ao mesmo tempo, uma necessidade teórica e política.

No longa, Emicida nos lembra que "não tem uma viga, uma ponte, uma rua, ou um prédio importante que não tenha tido uma mão negra trabalhando pra tá de pé hoje". Cumpre destacar que essas histórias não são contadas, muito menos aclamadas. Apesar de muitos prédios terem sido construídos por mãos negras, existiam políticas excludentes para negar o acesso das pessoas negras a esses espaços, e, desse modo, ocupar o Theatro Municipal de São Paulo, ocupar qualquer outro espaço que lhes foram negados é reparação histórica.

Ainda que muitos espaços hoje não tenham nenhuma política excludente, em teoria são espaços frequentados majoritariamente por pessoas brancas e de classe média alta. Geograficamente falando, são os espaços permitidos e os espaços proibidos aos negros. Proibidos de que forma? Pela imposição construída socialmente de que esses espaços não são para negros. Por isso, é sempre importante fazer uma observação crítica: quem são as pessoas (e que posição elas ocupam) nos espaços que nós frequentamos? E por falar em espaços, o Theatro Municipal de São Paulo, palco escolhido por Emicida para o seu documentário, representa a ocupação dos corpos negros a esse espaço erudito/culto, uma escolha simbólica para o desenrolar do seu longa e de toda a discussão nele.

Ainda sobre esse teatro, foi também palco do surgimento do Movimento Negro, em um ato de resistência, insurgência e insubmissão, a uma dita regra de que esse espaço não seria para negros, tendo Lélia Gonzalez como uma das fundadoras do MNU, como nos mostra o documentário.

Dessa união (e da trajetória de muitas lutas travadas pelos movimentos de resistências negras anteriores, como por exemplo, o TEN - Teatro Experimental do Negro, Frente Negra Brasileira), passou-se a adotar a importância do ensino de História de África como uma de suas pautas, vindo a se tornar obrigatório, com a Lei 10.639, em 2003, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em escolas pelo país. Cinco anos depois, por meio de outro instrumento legal, a lei 11.645, outra obrigatoriedade, a História e Cultura Indígena. Cumpre pontuar que, ainda que a implementação legal ainda permaneça como um desafio, essa é uma ferramenta essencial para apresentar uma leitura geográfica da África e da diáspora "que possibilite analisar a pluralidade de experiências e novas metodologias para o ensino de Geografia rompendo com o eurocentrismo" (OLIVEIRA, 2018).

Com uma linguagem didática, Emicida nos convida a conhecer as histórias não-hegemônicas, as histórias invisibilizadas. Não é à toa que o documentário inicia e termina com um ditado iorubá sobre Exu, pois "todas as nossas chances de consertar os desencontros do passado moram no agora", comenta Emicida.

"Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou

Uma mensagem potente que carrega em si o poder de reparar as injustiças do passado que, diga-se de passagem, é urgente. O antirracismo é uma luta de todas, todos e todes, uma luta que deve ser tecida cotidianamente por meio do ensino, da Geografia, de AmarElo ou de qualquer outro meio.

Referências

EMICIDA: **AmarElo** - É Tudo Pra Ontem. Direção: Fred Ouro Preto. Produção: Evandro Fióti. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2020. 1 filme (89 min.), son., color.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. A Geografia do Hip Hop. *In*: **Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala Professor**, 6, 2007, Uberlândia/MG: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2007, p. 1-14.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Frantz Fanon nos estudos geográficos patrimoniais. *In*: **Anais do Copene** – Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, 10, 2018. Uberlândia/MG: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2018, p. 1-15. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1528682989_ARQUIVO_FrantzFanonnosestudosgeograficospatrimoniais_textocompleto.pdf. Acesso em: 05 dez. 2020.

OLIVEIRA, Denilson Araújo de. Por uma geografia nova do ensino de África no Brasil. *In*: COSTA, Carmem Lúcia (Org.). **Gênero e diversidade na escola**: espaço e diferença – abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero. Goiânia: Gráfica UFG, 2018, p. 9-32. Disponível em: https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-na-escola/index.html. Acesso em: 02 nov. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Aquilombando o Território: escre(vivência) pedagógica na comunidade quilombola de Paratibe, João Pessoa-PB

Iany Elizabeth da Costa[1]

Como ciência, a Geografia, desde o seu surgimento como disciplina no século XIX, na Alemanha, é marcada pelo discurso eurocêntrico, branco e capitalista. Para Correa (2003), o geógrafo alemão Friedrich Ratzel consolida a Geografia como ciência do homem ou antropogeografia em que a relação homem/território é instituída pelo espaço vital. Por sua vez, Haesbaert (2002) ressalta que a corrente do possibilismo francês, de Paul Vidal de La Blache, traz a relação entre espaço/natureza com a sociedade/humanidade/ grupos sociais, considerando que o homem é sujeito ativo na transformação da natureza, em uma dimensão microescalar. Todavia, vale dizer, esse homem ainda carrega o lugar de fala dos povos vencedores, cristãos e héteros.

Aqui, no Brasil, a Geografia, como disciplina acadêmica e escolar, é historicamente marcada pelo positivismo. Desse modo, a neutralidade e a descrição física dos fenômenos naturais dão o tom do modelo tradicional de ensino no qual o foco está no discurso eurocêntrico, o que possibilita o debate antirracista recente (RATTS, 2016; SANTOS, 2009).

Nas Universidades, a Geografia vem sofrendo mudanças importantes a partir da segunda metade do século XX. A Geografia Crítica da década de 1970 traz consigo o debate do materialismo histórico e da dialética marxista. Segundo Correa (2003), é nos anos 80 que a Geografia Humanista ganha a relação entre o saber

---

[1] Doutoranda em Geografia – PosGeo/UFF, mestra em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH/UFPB, especialista em Educação Integral e Direitos Humanos – NCDH/UFPB, licenciada em História - UVA e, em Geografia - UNINTER. Bolsista Capes/PROEX, professora e ativista do Movimento Quilombola e dos Direitos Humanos na Paraíba.

humano e as vivências na produção/reprodução do espaço geográfico. Sendo assim, nesse início de século XXI as Geografias Negras[2] (GUIMARÃES, 2015) emergem como uma corrente antirracista, refutando, por meio da interseccionalidade[3] (CRENSHAW, 2002), as interfaces do silenciamento da questão étnico-racial dentro da Geografia que tem, no racismo estrutural[4] (ALMEIDA, 2018), a base da negação da agência do povo negro afro-brasileiro como sujeitos de direitos.

Diante disso, uma abordagem antirracista do ensino de Geografia (OLIVEIRA, 2015) é urgente e necessária, no sentido de fomentar o enfrentamento ao racismo que tem, na escola, uma das bases de sua disseminação. Com isso, a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), o Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.288/10 (BRASIL, 2010), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) devem ser mecanismos para que os/as docentes tragam a luta antirracista para dentro do currículo escolar, retirando o caráter pontual e a perspectiva transversal que a questão étnico-racial ainda é tratada em documentos educacionais,

---

[2] Segundo Guimarães (2015), as Geografias Negras são frutos de um debate de geografxs negrxs e não-negrxs sobre as relações raciais e o impacto da interseccionalidade de gênero, de raça e de classe nos estudos geográficos. Tal prisma buscar enegrecer o debate geográfico, trazendo outras falas e outros sujeitos que, historicamente, são invisibilizados na Geografia tradicional, elitista, branca e heteronormativa.

[3] Para Crenshaw (2002), a intercessionalidade é uma conceituação criada pela autora que visa problematizar as consequências estruturais das relações de gênero, de raça e de classe sobre os corpos negros, buscando perceber a dinâmica da interrelação entre dois ou mais eixos de subordinação que fazem dos sujeitos negros, sujeitos de terceira classe.

[4] Para Almeida (2018), o racismo estrutural é fruto de um processo histórico, social e político que constrói mecanismos para que grupos ou pessoas sejam discriminados de modo sistemático, ou seja, para esse autor as instituições do Estado atuam a partir de práticas racistas porque a sociedade é racista, e, desse modo, o racismo é estrutural porque é balizado em todos os setores da sociedade.

como os PCNs de Geografia (BRASIL, 1998) e a BNCC de Geografia da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Diante disto, passamos a refletir sobre a educação étnico-racial no ensino de Geografia por meio do nosso relato de experiência como docente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado – EMEFQASSM, localizada na comunidade quilombola de Paratibe, João Pessoa-PB. Para Gonçalves (2011), o quilombo de Paratibe r-existe há mais de 200 anos no litoral sul paraibano, sendo formado por 110 famílias que lutam para manter seus modos tradicionais. A referida escola foi fundada pela prof.ª Antônia do Socorro, mulher, negra e quilombola, que instituiu uma escolinha de primeiras letras na localidade, na década 50, sendo a primeira escola de Paratibe, e, em 1972, a mesma doa o terreno onde funciona atualmente a EMEFQASSM, realizando seu sonho de que a comunidade tivesse acesso à educação (COSTA, 2016).

Territorialmente, a escola e a comunidade estão situadas em uma espacialidade rururbana (Mapa 01), na interface do avanço da especulação imobiliária e do crescimento da cidade de João Pessoa sobre o território reivindicado pela comunidade, principalmente depois da década de 80 (GONÇALVES, 2011). Mesmo assim, no território quilombola ainda prevalecem resquícios de áreas de vegetação natural, com bioma de mangue, além de rios (Rio do Padre e Rio da Draga), dos quais os quilombolas fazem uso tradicional, com a coleta da lenha para cozinhar, a cata do caranguejo e do camarão de rio, lavagem de roupa e banho. Ainda sabendo que essas águas estão poluídas, a comunidade continua a reproduzir seu relacionamento com a natureza, defendendo a despoluição das águas e o direito ao território como cerne da vida quilombola (COSTA, 2016).

Mapa 01

Fonte: *Google Earth (2021), Organizado por COSTA, I, E. (2021).*

A EMEFQASSM é parte desse processo que vai do quilombo à escola, dentro de uma conjuntura maior que é a densa relação entre o avanço da cidade sobre o quilombola. Com isso, o Mapa 01 nos permite observar o reconhecimento do perímetro escola/comunidade e o impacto que a urbanização incide sobre o território ancestral. Notemos, em destaque (em amarelo no mapa), parte dos núcleos familiares quilombolas próximos à escola, como também a área de preservação permanente, propriedades particulares que nos ajudam a compor o público discente, que, em sua maioria, é composto por alunos não quilombolas.

Perante a esse cenário, nós, como docentes, pensamos a partir da proposta curricular bimestral da escola, sob a temática: Território e Ancestralidade, como atuar de modo interdisciplinar com docentes da Geografia, da História e da Pedagogia à luz da educação antirracista e da percepção da importância de trazer o saber da comunidade para o chão da escola. Por isso, optamos por um bloco de aulas temáticas fundamentadas na seguinte questão: Como o território quilombola de Paratibe reconstrói o saber na escola?

No primeiro momento, realizamos debates em sala de aula (com alunos do 7º ao 9º ano do EF), a partir do texto "Racismo, mestiçagem

versus identidade negra" (MUNANGA, 1999), com vistas a enfatizar como o processo de silenciamento da história do povo negro apagou a existência dos remanescentes quilombolas. Também foi proposta aos alunos moradores de Paratibe (o quilombo e o bairro têm o mesmo nome) a consulta aos indivíduos com maior idade, a fim de trazerem informações sobre como era Paratibe antigamente, objetivando destacar as mudanças na paisagem a partir dos relatos escritos.

Foto 1 - Alunos e docentes percorrendo a pé o caminho entre a Escola e o Quilombo de Paratibe (2017). Fonte: Arquivo pessoal - COSTA, I, E.

No segundo momento, trouxemos um documentário sobre a comunidade de Paratibe, conforme apresenta Ramos (2015). Nele, diferentes lideranças mostram os saberes tradicionais, para suscitar um diálogo de como o saber quilombola é capaz de contribuir na compreensão do que é um território, e, somado a isso, com vistas a discutir sobre qual é sua importância para as pessoas que nele vivem. Depois da apresentação, alguns alunos quilombolas, falaram do orgulho de ver seus familiares falando de sua comunidade.

Nesse momento, também foi relatado por alunos não quilombolas o desconhecimento do território e de sua importância. Com isso, propomos uma visita de campo à comunidade, para que não só os alunos, mas também nós, professores, pudéssemos conhecer o território quilombola a partir dos ensinamentos das lideranças locais.

Nossa visita de campo ocorreu no sábado, com a presença de 20 alunos e dos 03 docentes envolvidos no projeto, sendo 01 quilombola da comunidade. Fomos recebidos por Neide, dona de casa, quituteira e pescadora quilombola, que nos levou à área de prevenção permanente (APP) do território, a fim de que pudéssemos compreender como a comunidade faz uso tradicional do espaço. A

Foto 2 – Percurso na mata até o mangue seco (2017). Fonte: Arquivo pessoal - COSTA, I, E.

mudança da paisagem foi perceptível em nosso trajeto, pois saímos de uma zona urbanizada (Foto 1), para incursionarmos na APP (Foto 2).

Muitos alunos, no trajeto até o chamado mangue seco (aprox. 30 minutos), ficaram impressionados, considerando que nunca tinham tido oportunidade de conhecer a localidade. Alguns deles, inclusive, desconheciam o fato de que próximo à escola há uma área de mangue, assim como um quilombo.

Foto 3 - Neide explica como fazer uma ratoeira com a palha do dedezeiro (2017). Fonte: Arquivo pessoal - COSTA, I. E.

No caminho, Neide (Foto 3) parou em alguns trechos e explicou-nos questões importantes do território, como o avanço das cercas das propriedades privadas que dificultam o acesso da comunidade ao mangue e aos rios, o fato do aumento de lixo na mata devido à entrada de terceiros, bem como o modo de fazer a ratoeira (armadilha feita da palha do dendezeiro para catar crustáceos) e o impacto da redução do número de caranguejos e camarões devido à poluição e ao desmatamento. Outros discentes quilombolas também participaram, mostrando a presença de diferentes arvores frutíferas (de onde pudemos provar os sabores), cupinzeiros, além de folhas de diferentes formatos, identificando algumas que servem para combater diversas enfermidades. Esse momento foi significativo, uma vez que, ao nos trazer outros saberes/sabores que dizem muito

do modo quilombola de se relacionar com a terra, discentes tornaram-se protagonistas do saber.

Ao chegarmos ao mangue seco, ainda aprendemos como a comunidade faz o extrativismo do caranguejo e do camarão, assim como de que modo a poluição contribui para a destruição da natureza. Neide, inclusive, enfatizou que muitas famílias dependem desse extrativismo para complementação da renda e para sua alimentação, sendo duplo impacto na vida quilombola o total desaparecimento dessas espécies. Com isso, ela nos traz a síntese do que significa um território tradicional e porque a natureza não está à venda, tendo em vista que ela é parte da comunidade e é fonte de vida em abundância.

Concluímos essa escre(vivência) com os(as) discentes, por meio de um feedback escrito e dialogado. Eles trouxeram suas percepções da experiência e, juntos, refletimos a importância de aquilombar o território e porque devemos contribuir na defesa dos territórios quilombolas. Com isso, nós, docentes, também aprendemos muito, pois fomos ao campo com um planejamento pronto para intervir e explicar (resquício de uma educação tradicional positivista) e voltamos de lá como aprendizes, entendendo o real valor dos saberes de comunidade e porque eles devem ser valorizados e potencializados no ambiente escolar, seja em territórios tradicionais ou não.

Ressalte-se, por fim, que viver essa experiência nos fez reassumir nosso compromisso com a educação antirracista, com os direitos humanos e com o contínuo processo de sermos educadores em desconstrução. Sabemos também que, em nossos(as) discentes, plantamos sementes da valorização da cultura quilombola e do saber ancestral.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é o racismo estrutural**? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia** (1998). Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana** (2004). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171. Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de Julho de 2010, Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola** (2012). Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. **Base Curricular Comum Nacional** – BNCC (2018) Geografia no Ensino Fundamental, Ministério da Educação – MEC, Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase. Acesso em: 07 jan. 2021.

CORREA, Roberto Lobato. Espaço um conceito-chave da geografia. *In*: CASTRO, I. E; GOMES, P. C. C; CORRÊA, R. L (Orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. 8ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

COSTA, Iany Eelizabeth da. **A ressignificação da Identidade quilombola na Comunidade de Paratibe, João Pessoa-PB**: Uma análise a partir dos processos de resistência. 2016. Dissertação (Mestrado em DH). PPGDH/NCDH/Universidade Federal da Paraíba, 2016.

CRENSHAW, Kimberle. Willias. "Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero". **Revista Estudos Feministas 10**, p. 171-188, ano 10, 2002.

GONÇALVES, Maria Ronízia. **Relatório Técnico de Titulação e Delimitação do Território da Comunidade Negra de Paratibe**. João Pessoa-PB, INCRA, 2011.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. **Rio Negro de Janeiro**: olhares geográficos de suas heranças negras e o racismo no processo – projeto patrimonial. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal da Bahia, 2015.

HAESBAERT, Rogério. Da Desterritorialização e Multiterritorialidade. Rio de Janeiro. *In*: **Anais do V Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional** – ANPUR, v. 3, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Racismo, mestiçagem versus identidade negra. *In:* MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 110-128.

OLIVEIRA, Denilson Araújo. Possibilidades de leitura do continente africano a partir do ensino de geografia: uma avaliação preliminar dos impactos da Lei nº 10.639/03. *In*: BEZERRA, A. C. A. *et. al* (Orgs.). **Formação de professores de Geografia**: diversidade, práticas e experiências. Niterói: EdUFF, 2015.

RATTS, Alex. Corporeidade e diferença na Geografia Escolar e na Geografia da escola: Uma abordagem interseccional de raça, etnia, gênero e sexualidade no espaço educacional. **Terra Livre**, São Paulo, ano 31, v. 1, n. 46, p. 114-141, 2016.

RAMOS, Marcio. **Quilombo de Paratibe**. Disponível em: https://youtu.be/b1dYqKBMIpo. Acesso em: 09 jan. 2021.

SANTOS, Renato Emerson. **Rediscutindo o ensino de geografia**: temas da Lei 10.639. Rio de Janeiro, CEAP, 2009.

O "Movimento do Grande Cinturão Verde": paisagem, natureza e cultura no Sahel africano[1]

Larissa Lima de Souza[2]

Você já ouviu falar na "Grande Muralha Verde" do continente africano? Caso sua resposta tenha sido negativa, chegou o momento de conhecer essa iniciativa incrível que possui grande relação com a Geografia. O "Grande Cinturão Verde", como é denominado a partir da língua inglesa, mais conhecido como "Grande Muralha Verde", é uma extensa faixa de árvores reflorestadas que foram e continuam sendo plantadas por diversas sociedades africanas no Sahel, uma região semiárida que se estende de leste a oeste do continente e está situada entre o famoso Deserto do Saara e as áreas tropicais ao sul, sobretudo com a presença de savanas (Figura 1).

---

[1] Este trabalho foi elaborado para turmas de 8º e 9º anos e/ou Ensino Médio. Busca contemplar os seguintes **Eixos/Tópicos da Disciplina** *Geografias Negras: conceitos, métodos, processos educativos e linguagens*: Geografia do racismo/Antirracismo Categorias e conceitos geográficos nas leituras das RER. (1); Processos educativos e RER. (5). O texto pretende contribuir para a inserção da Geografia das Relações Étnico-raciais nos estudos de Geografia da África, além de promover a reeducação das relações raciais, por meio da Geografia construída "desde dentro", como propõe a professora Geny F. Guimarães (GUIMARÃES, 2018), sobretudo a partir da imagem, da obra e de relatos autobiográficos de Wangari Maathai.

[2] (Colégio Pedro II / Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRJ). Email: larissalimageo@ufrj.br

Figura 1 - O Sahel africano

Fonte: https://www.publico.pt/2017/02/07/mundo/entrevista/o-sahel-concentra-todas-as-crises-do-mundo-1761024#&gid=1&pid=1. Acesso em: 05 fev. 2021.

Comumente, o Sahel é representado de forma negativa nos veículos de comunicação internacionais, assim como em livros didáticos, sendo associada a uma "região-problema", cuja população precisa lidar com a fome, conflitos interétnicos, fundamentalismo religioso, entre outras questões. No entanto, o objetivo deste texto é mostrar que nessa região do continente africano também existem iniciativas positivas que buscam lidar com alguns desafios socioambientais (como a crescente **desertificação**), a partir da coletividade e do respeito à natureza, o que foge dos estereótipos citados. Por sinal, o Grande Cinturão Verde constitui um exemplo do protagonismo das sociedades africanas no manejo e na conservação de um bioma com potencial de influência no clima global.

A fim de conter o processo de desertificação, a **erosão** dos solos agricultáveis, o **estresse hídrico** e a consequente dificuldade das comunidades que vivem da terra nessa região, nos anos 1970 foi

criado um projeto de reflorestamento da região: O Grande Cinturão Verde. O Movimento do Grande Cinturão Verde é, na verdade, uma Organização Não Governamental (ONG) criada em 1977 por Wangari Maathai (1940-2011), uma professora universitária e ativista ambiental, dos direitos humanos e das mulheres, nascida no Quênia, país da África Oriental. Naquele mesmo ano, vale mencionar, ocorreu a Conferência Mundial sobre Desertificação em Nairóbi.

Colonizado pela coroa britânica entre 1920 e 1964, as condições de vida e hábitos culturais da população local foram profundamente afetadas pela **expropriação das terras** agrícolas. De acordo com Wangari Maathai, esses imigrantes ganharam títulos de propriedade das terras em que se instalaram, fazendo com que muitos habitantes locais fossem removidos e direcionados a "regiões conhecidas como 'reservas nativas', ao passo que a sua terra era dividida entre os recém-chegados" (MAATHAI, 2007, p. 27). Além disso, foram criadas legislações que ampliaram o controle dos britânicos sobre a população africana (como a criação de impostos, proibições de livre circulação pelas ruas de algumas cidades), além dos trabalhos forçados nas fazendas de britânicos e de colonos de ascendência europeia. É possível perceber, portanto, como a colonização europeia gerou profundas desigualdades socioeconômicas e territoriais em países africanos em que foi implementada, ou, como afirmava o historiador Walter Rodney, *como a Europa subdesenvolveu a África*, título de um de seus livros (RODNEY, 1975).

Em um contexto de intensa **grilagem de terras**, desmatamento, introdução de espécies de árvores exóticas (como eucalipto) e a consequente erosão dos solos, assim como de ocorrência da fome (o que não existia durante a infância de Wangari) e de dependência financeira de mulheres quenianas em relação a seus maridos, Wangari criou esse projeto, no intuito de unir lutas importantes, como o direito à terra para as comunidades locais, de modo geral, e para as mulheres (proibidas de serem proprietárias até então)", a conservação ambiental e o combate a abusos de poder por parte do governo queniano.

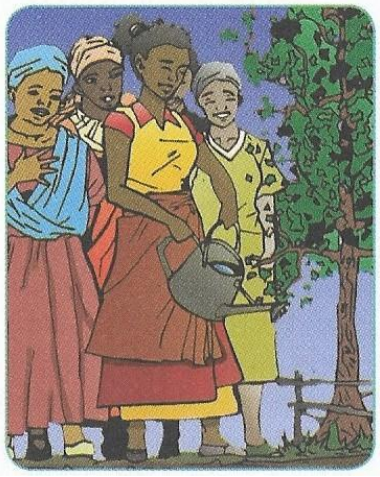
Como funcionava e o que alcançou o Movimento do Grande Cinturão Verde?

Desde criança, como filha mais velha, Wangari acompanhava sua mãe nos cuidados com a terra, em uma época em que a "fome era algo praticamente desconhecido. O solo era rico, de um marrom-avermelhado bem escuro e úmido" (MAATHAI, 2007, p. 20). Em sua obra autobiográfica, chamada *Inabalável: memórias*, ela nos conta como a vida no campo influenciou sua vida adulta, assim como relata com detalhes as transformações nas paisagens do Quênia após a chegada dos colonizadores britânicos.

As ideias do projeto do Grande Cinturão Verde começaram a ser semeadas em 1977, quando Wangari Maathai já atuava como professora de Ciências Biológicas e decidiu compartilhar seus conhecimentos com mulheres do campo. Como estratégia para gerar identificação e possibilitar o empoderamento feminino, ela realizava palestras/encontros com comunidades rurais na língua local. Sua intenção era mostrar a forte relação existente entre conservação do solo, a produção de alimentos e a geração de renda.

As agricultoras passaram, então, a reflorestar em linha áreas que sofriam com a erosão do solo e a escassez de alimentos (veja as Figuras 2 e 3). Elas utilizavam, principalmente, espécies de árvores adaptadas ao ambiente semiárido, com capacidade de armazenamento de água em suas raízes ou troncos, como a acácia. Atualmente, muitas comunidades também utilizam o **baobá** com a mesma intenção, além do uso de seus frutos para exportação.

Figura 2 (à esquerda) - Ilustração de Wangari Maathai palestrando para mulheres agricultoras. Figura 3 (à direita) - Ilustração de mulheres aderindo ao Movimento do Cinturão Verde.



Autoria das imagens: Eric Muthoga. Fonte: OFOEGO, 2016.

A partir desse projeto de reflorestamento idealizado pela ambientalista queniana, muitas mulheres conseguiram sua independência financeira, ampliaram a renda e a segurança alimentar de suas famílias, além de terem se fixado na terra. Anteriormente, elas costumavam migrar com seus maridos para outras áreas em busca de solos férteis. A diminuição das migrações também se deve ao fato de o reflorestamento ter gerado maior disponibilidade de água subterrânea para irrigar as plantações e, consequentemente, maior produção agrícola de subsistência.

O Movimento do Grande Cinturão Verde, infelizmente, sofreu bastante resistência do governo queniano! Sua sede, em Nairóbi (capital do Quênia), chegou, inclusive, a ser fechada. Todavia, Wangari e suas companheiras seguiram firmes em seus objetivos e passaram a se reunir na própria casa da professora por um tempo. Ao longo dos anos, conseguiram ganhar legitimidade e articularam-se com diversas instituições internacionais que passaram a investir financeiramente na ONG.

A articulação com outros países do continente africano resultou em um projeto de reflorestamento de grandes proporções, abrangendo a região do Sahel. O projeto de Wangari foi negligenciado por muitos anos, mas nos anos 2000 foi premiado diversas vezes. Além disso, essa professora e ativista foi a primeira mulher africana a ganhar o Prêmio Nobel da Paz, no ano de 2004, e continuou trabalhando ativamente em nível global em prol de seus projetos (veja fotos 4 e 5 abaixo) até 2011, quando faleceu.

Figura 4 (à esquerda) - Wangari Maathai, Conferência das Mudanças de Clima das Nações Unidas, 2009. Figura 5 (à direita) - Wangari Maathai nomeada Mensageira da Paz pelas Nações Unidas em 2009.

Fonte: OFOEGO, 2016.

Somente em 2007, a União Africana iniciou a empreitada de levar adiante a Grande Muralha Verde e, desde então, o projeto passou a contar com o apoio da Convenção das Nações Unidas para Combate à Desertificação (UNCCD), e o volume de investimentos externos no projeto tem sido cada vez maior nos últimos anos, assim como é crescente o interesse de multinacionais do setor alimentício. Dessa forma, ao mesmo tempo que é possível afirmar que o projeto seja promissor, há possíveis consequências negativas em relação à própria biodiversidade e à conservação dos solos do Sahel: caso o investimento seja no modelo de produção do agronegócio (baseado em monoculturas voltadas à exportação), as chances de aumento da erosão dos solos, de desertificação e de

insegurança alimentar das populações locais são grandes, o que funcionaria como um retrocesso.

Você pode conferir uma animação sobre Wangari Maathai e sua luta no Quênia, clicando aqui: https://p.dw.com/p/3XmP8. Se desejar visualizar melhor como se configura a Grande Muralha Verde atualmente, você poderá assistir aos vídeos, acessando https://www.youtube.com/watch?v=N44tRxKaJoQ e/ou https://news.un.org/pt/story/2018/12/1651691.

A "Grande Muralha Verde" e as paisagens no Sahel

Apesar de também ser chamada de "muralha verde", o cinturão de reflorestamento do Sahel, não é contínuo, permitindo a presença e a circulação humana. Entre as faixas arborizadas, existem áreas residenciais e são desenvolvidas diversas atividades culturais e econômicas, tais como pecuária/pastoreio e agricultura de subsistência e comercial. E, quando estudamos o Sahel como um ambiente "natural", é comum que se pense que ele consiste apenas em uma faixa com clima e vegetação semiáridos, como se não houvesse pessoas vivendo e modificando aquelas paisagens a partir de suas atividades cotidianas.

Para não cometermos esse equívoco, devemos considerar o Sahel como um conjunto de paisagens geográficas construídas tanto pela ação humana quanto por processos naturais, em constante conexão. Podemos dizer que uma iniciativa de integração, como o exemplo do Grande Cinturão Verde, é possível entre o que se costuma chamar de "paisagens naturais" e "paisagens culturais/humanizadas" (AGUEDA, 2017), pois garante a presença da população local e de seu vínculo com a terra como estratégia de conservação ambiental, assim como a melhoria das condições ambientais proporciona ganhos de caráter socioeconômico.

O projeto idealizado por Wangari também torna evidente que o que se denomina como "natureza" nem sempre será o estágio inicial da transformação do espaço geográfico, sendo posteriormente destruída pela ação humana. Ao contrário, o

Movimento do Grande Cinturão Verde no Sahel nos mostra o quanto as paisagens geográficas podem ser transformadas pelo ser humano em prol da conservação de bens e de recursos naturais (como o solo, a água), como também em busca de direitos humanos fundamentais, geralmente com a ocorrência de conflitos. Além disso, a partir do projeto estudado, é possível afirmar que as paisagens reflorestadas do Sahel são construídas no cotidiano de relações sociais e econômicas, bem como podem ser foco de disputas políticas e econômicas, em diversas escalas (desde a local, passando pela regional, até a global), o que demonstra seu caráter cultural/humanizado.

Referências

AGUEDA, Bernardo Cerqueira. Representação e paisagem: possibilidades de construção de uma perspectiva integradora. *In*: **GeoPUC** – Revista da Pós-Graduação em Geografia da PUC-Rio. Rio de Janeiro, v. 10, n. 18, p. 6-28, jan.-jun. 2017.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. A Geografia desde dentro nas relações étnico-raciais. *In*: NUNES, Marcone Denys dos Reis; SANTOS, Ivaneide Silva dos.; MAIA, Humberto Cordeiro Araújo (Orgs.). **Geografia e Ensino**: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente. Salvador: EDUNEB, 2018, p. 67-94.

MAATHAI, Wangari Muta. **Inabalável**: memórias. Tradução de Janaína Senna. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

OFOEGO, Obioma. **Wangari Maathai e o movimento do cinturão verde**. Ilustrações de Eric Muthoga. Tradução de Sergio Alves. Série Unesco Grandes Mulheres da História Africana. São Paulo: Cereja Editora, 2016.

RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. Lisboa: Seara Nova, 1975.

Sites consultados

● https://www.dw.com/pt-002/wangari-maathai-e-a-luta-pela-defesa-do-meio-ambiente/av-52379902. Acesso em: 09 fev. 2021.

● https://www.bbc.com/portuguese/vert-fut-52951357. Acesso em: 05 fev. 2021.

● https://www.youtube.com/watch?v=N44tRxKaJoQ. Acesso em: 05 fev. 2021.

● https://news.un.org/pt/story/2018/12/1651691. Acesso em: 09 fev. 2021.

● https://www.bbc.com/portuguese/41610209. Acesso em: 05 fev. 2021.

Glossário

● **Desertificação:** é um processo de avanço de condições ambientais áridas, devido principalmente ao manejo inadequado dos solos pelos seres humanos, a partir de seu uso intensivo ou de desmatamento e de respectivas consequências, como a perda de nutrientes, a erosão, entre outras.

● **Erosão:** processo de transporte de solo já degradado e sua deposição em outro local. Pode ser realizado por diversos agentes, como os ventos (eólica), a água da chuva (pluvial), a água dos rios (fluvial), a água do mar (marinha), o gelo (glacial ou nival) e a ação de microorganismos no solo (biológica).

● **Estresse hídrico:** condição causada por uma baixa disponibilidade ou acessibilidade em relação à intensa demanda por uso da água em determinada localidade.

● **Expropriação das terras:** consiste na retirada de direitos da população de uma localidade em relação às terras que habitam. Foi uma estratégia muito comum nos países colonizados por europeus, os quais ocuparam e tomaram para si o direito de ocupação e o uso de terras que anteriormente pertenciam à população nativa.

● **Grilagem de terras:** um processo de falsificação de posse de terras públicas ou privadas, assim como a apropriação e a venda de

recursos naturais dessas terras. Às vezes, o próprio governo de um país pode se envolver em esquemas de grilagem, como ocorreu no Quênia.

● **Baobá:** É uma árvore de origem africana, com intensa capacidade de armazenamento de água em seus troncos, mesmo na estação mais seca do ano. Possui um caráter sagrado em diversos países do continente africano, assim como no Brasil. O Baobá é símbolo da ancestralidade africana e da resistência negra em nosso país, havendo, inclusive, alguns exemplares tombados como patrimônio ambiental na cidade de Recife.

Geografias negras no cotidiano docente

Marília da Silva Paula Cruz[1]

Introdução

Esta proposta visa ser um texto que dialogue com aqueles que se propuserem a buscar nas Geografias Negras uma forma de compreender, assim como de elucidar determinados pontos da vida cotidiana no contexto escolar. Santos (2006) escreveu que "a geografia é o que faz cada qual e assim há tantas geografias quanto geógrafos", uma reflexão que nos revela a multiplicidade de Geografias possíveis. Assim, dentro dessa prerrogativa, as Geografias Negras são uma área de estudo da Geografia, pautada nas questões e nas perspectivas negras, que ainda

> envolve também repensarmos a maneira pela qual produzimos conhecimento geográfico sistematizado. Permite construir trajetórias metodológicas e formas metódicas de trabalho utilizando epistemologias apropriadas. Neste caso, esse campo de estudo pressupõe descobrirmos caminhos próprios (GUIMARÃES, 2020, p. 304).

O objetivo é demonstrar que podemos abordar as questões raciais pelas Geografias Negras não somente dentro da academia, como também nas salas de aula de ensino básico. Ressaltamos que nenhum debate é exclusivo à academia e que os desdobramentos nos impactam rotineiramente. Desse modo, a busca pela prática antirracista nas escolas é bastante importante e está em voga atualmente. É necessário, portanto, compreendermos que não estamos sozinhos nesta luta e que é uma postura política que pode se dar de maneira individual, mas é importante que esteja dentro

[1] Professora de Geografia, formada pela UFRuralRJ. Integrante do grupo de pesquisa Geo-grafias Negras do Laboratório de Geografia do CTUR/UFRural, RJ. E-mail: maríliaspcruz@gmail.com

de um contexto/coletividade, uma vez que os nossos pares existem, e precisamos deles, e eles de nós.

No individual, temos o protagonismo de alguns profissionais docentes em uma postura antirracista, advindas de suas bases, como também de seus pressupostos, de maneira coerente com a sua posição, entendendo que diariamente é necessário fortalecer-se também por dentro e por fora neste compromisso de ampliar os debates raciais no cotidiano. Coletivamente, temos a expressão daqueles que o cercam e, aqui, entram toda a comunidade escolar, os demais trabalhadores da educação, os educandos, os representantes dos responsáveis, a comunidade do entorno etc.

Cumpre ressaltar que, por nossa sociedade estar assentada em bases de hierarquização racial, os movimentos de perseguição àqueles que compreendem e buscam romper com as estruturas de opressão são, infelizmente, esperados uma vez que, os silenciamentos são utilizados como estratégia de poder desde que a resistência negra começou, ou seja, desde África. Todavia, é possível permanecer firme frente às opressões. Aqueles que têm um compromisso antirracista na educação e levam-no para sua realidade podem, a todo instante, se resguardar frente aos ataques que podem vir por meio do nosso marco institucional, a Lei nº 10.639/2003, alterando "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com vistas a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências" (BRASIL, 2003).

Antirracismo não é somente conduta ou postura, é uma visão de mundo que vem a partir da busca, da compreensão do nosso cotidiano hoje e das formas de racismo que estruturam a nossa sociedade, compreendendo que, a sociedade brasileira foi fundada no racismo e o têm como técnica para fazer a manutenção da estrutura social que temos. O antirracismo nos permite conhecer e acessar a consciência de nós mesmos, conhecimento necessário para avançarmos na quebra do paradigma político-social vigente, que tenta imprimir a naturalização do racismo em nossa sociedade

e relações individuais. Assim, o docente que busca a prática antirracista é o facilitador, o mediador com inúmeras possibilidades de atuação.

Kilomba nos diz que

> Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se "especialistas" em nossa cultura, e mesmo em nós (KILOMBA, 2018, p. 51).

A introdução de questões raciais pode se dar de múltiplas maneiras e sempre necessitam de um olhar cuidadoso para evitar que, na tentação de entrar no assunto, não seja feito de modo apressado. Aqui, a autonomia do docente prevalecerá mais ainda devido ao conhecimento que o mesmo tem de suas turmas e de seus discentes, assim como ao método escolhido para fazê-lo.

Nesse sentido, o elemento lúdico também pode ser um trunfo. Isso pode ser com auxílio de filmes, de música e/ou vídeo, de uma conversa com um convidado, podendo ser um escritor, desenhista, contador de histórias e afins que tenham, na perspectiva negra, o seu ponto principal, sendo melhor ainda se ele pertencer à localidade próxima à escola ou às dos educandos. Vale considerar que essa postura nos auxilia a estimular não só a participação do estudante, mas também reflexões e, posteriormente, algumas explanações, uma vez que, as relações raciais se dão no cotidiano, e o descortinar pode ser doloroso.

Dentro desse contexto, gostaria de compartilhar o trecho de um relato obtido no dia 07 de março de 2020, via *Instagram*, de uma mulher negra chamada Stefanine Eze. A jovem foi consultada antes de esse relato constar no texto. Para isso, em 03 de abril de 2021, foi feito pedido de utilização e, na mesma data, aceito pela autora. *User* do *Instagram* da relatante: @stefanineeze. Este relato pode nos ajudar na compreensão dos impactos de um descortinar racial:

> Bom, eu fui uma criança brava. Eu guardava raiva, tinha toda a questão do bullying, do preterimento, racismo e naturalmente eu criei uma proteção. Eu era agressiva (fisicamente se fosse preciso) grossa, eu fiz com que sentissem medo (pq respeito n tinham) de mim pq aí eu ficaria em paz. Isso se estendeu durante minha pré adolescência/adolescência e o processo de desconstrução levou anos, e não foi fácil. Creio que a saída do ambiente escolar foi o começo do processo, eu me desfiz daquela armadura pq já não me sentia mais tão ameaçada[2] (STEFANINE EZE, 2020, s.p.).

O relato, em si, demonstra várias camadas de experiências marcadas pela raça e pelo gênero. A emergência da necessidade de buscarmos mudar o quadro expresso no relato está no fato de que ele está perpassando as vidas das pessoas negras não só no Brasil (se pudermos pensar em um contexto mais amplo). É necessário, pois, pensarmos que

> Tais lutas e princípios, encontrados também nos diferentes movimentos de ocupação de escolas ocorridos no Brasil e em outros países da América Latina nos últimos anos, tensionam a necessidade de outras racionalidades, de reconhecimentos e práticas que se fundem no bem comum, na solidariedade, na equidade (GIORDANI, 2019, p. 131).

As iniciativas de trilhar caminhos que busquem a dignificação da população negra brasileira não estão sendo buscados somente na Geografia. Em 1984, por exemplo, temos Gonzalez já pesquisando, escrevendo e teorizando sobre o conceito de pretuguês.

> É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexiste. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês (GONZALEZ, 1984, p. 16).

---

[2] A autora optou por preservar a escrita original. Reconhecendo que o texto foi feito para uma rede social e que, mesmo não estando em norma culta, alcança o objetivo de relatar uma situação de superação. Disponível em: https://www.instagram.com/p/B9cQaCjjI1f/. Acesso em: 20 jul. 2021.

As Geografias Negras nos dão suporte para pensarmos a nossa sociedade, uma vez que elas partem da compreensão de que o racismo foi não só elemento fundante da sociedade brasileira, mas também uma instituição definidora de outras instituições (OLIVEIRA, 2020). São o espaço, concebido nesse mesmo paradigma, possuindo assim, uma dimensão racial.

Esse conceito ainda nos possibilita compreender que existe um acumulado de relações socioespaçorraciais (GUIMARÃES, 2015) que permanecem no escopo da sociedade ainda hoje. Podemos ainda compreender certas barreiras invisíveis que corpos negros experienciam, o que vêm justamente dessas bases, considerando a presença de "elementos repertoriados pelo racismo para constranger, frustrar, isolar, interditar e/ou impedir o uso e a apropriação de certos espaços" (OLIVEIRA, 2020, p. 316).

Sendo assim, a proposta a seguir foi pensada para 3 (três) encontros de 50 (cinquenta) minutos, sendo de total liberdade do docente adaptar, de maneira a aumentar ou a diminuir o tempo e/ou quantidade de encontros. Como auxílio, podemos nos valer de um exemplo de plano de aula, com dois momentos/encontros, orientado pelas Geografias Negras e seguido de uma metodologia, assim como de observações.

Plano de Aula
Tema: Sociedade e Cultura
Objetivos: Refletir sobre o quanto nos conhecemos e identificar como nos relacionamos com a cultura afro-brasileira e afro-diaspórica.
Conteúdos: Geografia da População e Geografias Negras
Duração: três encontros de 50 minutos
Recursos didáticos: celular, notebook e internet[3]
ENCONTRO 1 Metodologia: Conversar com os estudantes sobre filmes, músicas, séries e livros protagonizados/sobre/escritos por indivíduos negros;

[3] Esta proposta se encaixa no contexto atual pandêmico mas pode ser transportada para o contexto de sala de aula presencial resguardadas algumas possíveis alterações.

explicar a atividade proposta; observar a recepção dos estudantes ao tema e à forma utilizada; pedir que eles tragam outras sugestões da proposta apresentada como exercício. ENCONTRO 2 Metodologia: analisar, junto aos estudantes, as demais referências que eles encontraram; buscar compreender quais referências eles conseguem observar e trazer para o debate; observar os debates gerados e questionar sobre a origem das colocações[4]. Solicitar que os estudantes pesquisem se existem pessoas negras da localidade ou adjacências que sejam escritores, desenhistas, cantores, compositores, contadores de história e afins (os discentes podem buscar em suas famílias e em seus bairros se havia indivíduos envolvidos nessas atividades). ENCONTRO 3 Metodologia: Neste momento, os estudantes apresentam o resultado de suas pesquisas, trazendo curiosidades, histórias e estórias que eles encontraram. Sendo possível, ainda, trazerem possibilidades para outras atividades e o que eles acharam das suas pesquisas.
AVALIAÇÃO Apresento duas propostas avaliativas: 1. Trazer um ou mais convidados para uma conversa e contar sobre a sua experiência pessoal dentro de sua área. Por sua vez, sua turma pode trazer um produto relacionado ao conteúdo aprendido (podendo ser uma redação, poema, desenhos, rima). 2. Individualmente ou em grupo, pode-se fazer análise de uma música, vídeo, filme, livro, série e de afins, relacionando os elementos sociais e raciais.

Seguimos para uma demonstração da proposta. Vamos utilizar slides, mas os professores têm total liberdade para utilizarem outras possibilidades educativas. No exemplo, utilizaremos o vídeo da música "Pantera Negra", do cantor e compositor Emicida.

[4] Importante neste ponto, deixar os estudantes falarem. Perceber aqueles que tem maior e menor consistência de explanação no assunto proposto.

PROPOSTA DE AULA
GEOGRAFIAS NEGRAS

Marília da Silva
Paula Cruz

INTRODUÇÃO
ANÁLISE DO VÍDEO "PANTERA NEGRA"
ARTISTA: EMICIDA

Estética:
Tudo no vídeo comunica. Vale observar a estética, com preto, branco e cinza, como também com intervenções dinâmicas sobrepostas, com desenhos inspirados nas artes de Jean-Michel Basquiat.
Basquiat (1960-1988) foi um pintor afro-americano, nascido em Nova Iorque. Quando jovem, passou por várias fases até se tornar conhecido e passar a viver da arte. Faleceu jovem, mas deixou um legado enorme.

LAB FANTASMA:
Fundada pelos irmãos Emicida e Fiótii, a LAB Fantasma é um hub de entretenimento. Tem gravadora, editora, produtora de eventos e marca de streetwear. Desde 2009, a empresa trabalha com o propósito de transformar a realidade do mercado da música e da moda, colocando a cultura das ruas como protagonista.
Reconhecida como uma marca que tem construído uma mudança positiva na cultura brasileira, a LAB surgiu para preencher a lacuna existente de negócios capazes de valorizar a estética e a cultura negra e periférica.

ALGUNS TRECHOS DA LETRA

"Minha pele, Luanda. Antessala, Aruanda". Luanda é a capital de Angola, uma das cidades mais caras do mundo. Aruanda tem um duplo sentido. Espiritualmente, ligada à umbanda, significaria um lugar maravilhoso de paz e desenvolvimento espiritual.
"Te corto em 12 avos". Essa referência é uma suposição. Pode estar ligada ao sistema de Capitanias Hereditárias que vigorou no Brasil Colonial, tendo a nossa costa repartida em 15 partes (avos), mas foram para 12 dignatários.
"Prum novo Mar Vermelho, uma nova travessia. Pro meu povo ter reis no espelho, minha caneta cria". Referência Bíblica, o Mar Vermelho foi onde Deus fez um milagre para salvar o povo de Israel que havia sido escravizado e, em seguida, liberto no Egito. Na oportunidade, o Mar Vermelho se abriu, para que os judeus atravessassem, matando os perseguidores egípcios.
"Sou anti sinhozinho, independente nas track". Referência à indústria cultural, ou seja, situação em que os donos das empresas (majoritariamente brancos) se apropriam da arte negra e enriquecem às suas custas.

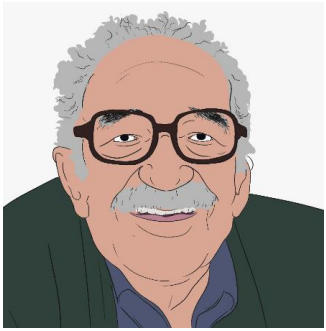
ALGUMAS PERSONALIDADES CITADAS NA LETRA

Usain Bolt: ex-velocista, jamaicano, multicampeão olímpico e mundial nesta modalidade

Kasparov: Grande Mestre (maior título enxadrista) e ex-campeão mundial de xadrez, escritor e ativista político russo

ALGUMAS PERSONALIDADES CITADAS NA LETRA

Nick Minaj: Onika Tanya Maraj-Petty é rapper, cantora, compositora, modelo e atriz de Trindade e Tobago, mas radicada nos Estados Unidos.



Gabo: Gabriel Gárcía Marquez escritor, jornalista, editor, ativista e político colombiano. Considerado um dos autores mais importantes do século XX, foi um dos escritores mais admirados e traduzidos no mundo.

ALGUMAS PERSONALIDADES CITADAS NA LETRA

Spike Lee: cineasta, escritor, produtor, ator e professor estadunidense

Maurício Kubrusly: jornalista, nascido no Rio de Janeiro, especializado na área esportiva

ALGUMAS PERSONALIDADES CITADAS NA LETRA

Tempestade: Na história em quadrinhos do Pantera Negra, ele e a mutante Tempestade são divorciados.

Pablo Neruda: poeta chileno, considerado um dos mais importantes escritores em língua castelhana. Recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 1971.

PARA ENCERRAR...

- Esse exemplo foi uma ideia que tem por objetivo demonstrar que a proposta de trazer as Geografias Negras para a sala de aula, para o cotidiano escolar é possível.
- A proposta foi pensada dentro de um contexto pandêmico, com a possibilidade de mudanças para algo que funcione melhor dentro das possibilidades da turma e do docente.
- É possível que, dentro da sala de aula, existam escritores, desenhistas, poetisas e demais possibilidades artísticas. Sempre que possível, pergunte sobre isso aos estudantes.
- Mesmo que na modalidade a distância, se o docente quiser, ainda cabem mais encontros com possibilidades de oficinas, rodas de leitura, rodas de conversa e de muito mais possibilidades. Afinal, Geografias Negras também é liberdade.

MUITO
OBRIGADA!

Referências

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 providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. MEC. **Plano Nacional da Educação**. Disponível em: http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf. Acesso em: 21 fev. 2021.

GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho; GIROTTO, Eduardo Donizeti. Princípios do Ensinar-Aprender Geografia: Apontamentos para a racionalidade do comum. **Revista Geografia**, v. 44, n. 1, jan./jun. 2019, p. 113-134.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244, Rio de Janeiro.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Capítulo 3: Geografia, racismo, antirracismo e patrimônios (subitem: 3.2. p. 232-238). *In*: GUIMARÃES, G. F. **Rio Negro de Janeiro**: olhares geográficos de suas heranças negras e o racismo no processo - projeto patrimonial. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Geografia, UFBA, 2015, p. 232-238.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. GEO-GRAFIAS NEGRAS & GEOGRAFIAS NEGRAS. Goiânia-GO. **Revista da ABPN**, v. 12, n. Ed Especial – Caderno Temático: "Geografias Negras". Abril de 2020, p. 292-311

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Rio de Janeiro: Ed. Cobogó, 2018, p. 9-69.

OLIVEIRA, Denilson Araújo de. Questões acerca do genocídio negro no Brasil. Goiânia-GO. **Revista da ABPN**, v. 12, n. Ed Especial – Caderno Temático: "Geografias Negras". Abril de 2020, p. 312-335.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. p. 9-15. 4ª ed. 2ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

Anexo I

Como um bônus, apresentamos estas artes. Estas imagens podem ser utilizadas em contexto escolar para colorir.

Nicki Minaj:

Tempestade – Ororo:

Usain Bolt:

G E O G R A F I Z A D A:
empoderamento na construção do conhecimento na educação básica

Nilza Joaquina Santiago da Cruz

A educação é o caminho para o desenvolvimento da pessoa. Aprender é desenvolver a capacidade de processar informações e organizar dados resultantes de experiências. Sendo assim, a aprendizagem deve transformar o sujeito, ou seja, os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir dessa reconstrução, tornam-se autônomos, emancipados e questionadores. E, conforme corroborado por Freire (1996, p. 26), "nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo".

Diante disso, a Geografia tem desbravado trilhas que preparam o indivíduo em formação para os aspectos seguintes: compreender e atuar na sociedade; identificar os problemas do mundo que o cerca; formular proposições; reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico social; pensar e atuar criticamente em sua realidade, um instrumento (des)alienador de indivíduos. E, somado a tudo isso, imprimir à realidade, de forma independente e como sujeito de sua aprendizagem, as transformações fundamentais à construção de sua cidadania.

Cumpre afirmar que as abordagens atuais da Geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitam mostrar aos educandos as diferentes situações de vivência com os lugares, de modo que possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. Nesse sentido, o ensino desse componente curricular deve valorizar as experiências vivenciadas pelos educandos, e não deve ser algo longe da realidade dos mesmos.

Apesar das mudanças que ocorreram, ainda é possível perceber resquícios de uma Geografia Tradicional ensinada nas escolas, ao explicitarem recorrentemente conteúdos eurocentrizados descritivos, preconceituosos e desconexos no tocante à realidade do discente. Faz-se mister salientar ainda que algumas temáticas são subtraídas com a aquiescência da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), aprofundando a desigualdade formativa. A qualidade do ensino ofertado é afetada quando invisibilizam conteúdos fundamentais para formação, já que o conhecimento transforma e evita o desrespeito. Tomemos, como exemplo desse processo, o conteúdo sobre África, o qual é relegado, sobretudo, pela BNCC, tratado superficialmente e sem apreciação crítica alguma. Para isso, é imperioso que os educadores combatam o desconhecimento, seus e dos educandos, lançando-se ao desafio na construção de novas metodologias para o ensino da Geografia.

Buscando um reolhar, Geny F. Guimarães, ao abordar sobre a Geografia, aponta que esta

> representa uma área do conhecimento do ser e estar da humanidade no mundo (sociedade) e planeta (natureza) com suas inúmeras relações. Logo a Geografia não está distante das vivências e experiências cotidianas das pessoas. Quando pensamos em nós, seres humanos no contexto geográfico, não somos apenas o que construímos e transformamos em termos concretos e edificados [...] também somos e existimos a partir do que pensamos, vivemos, sentimos e experimentamos (GUIMARÃES, 2018, p. 67-68).

GEOGRAFIZADA: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O ensino de Geografia, de acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), "pode levar os alunos a compreender de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva" (1998, p. 22). Em contrapartida, as proposições contidas na BNCC ratificam um aprofundamento das desigualdades, apresentando, por conseguinte, um retrocesso no que tange ao processo de ensino-aprendizagem.

Quando bem aplicada e inserida do contexto do que está sendo trabalhada, a *Geografizada*[1] consegue suprir essa demanda, uma vez que, além de trazer muitos benefícios à aprendizagem do educando, contribui para a construção de um saber crítico que busque novos caminhos e possibilidades, criando uma relação de integração entre os educandos e o educador. Assim, considerando um clima pretenso de descontração, é proporcionado um ambiente menos conflituoso, tornando a aprendizagem mais prazerosa.

O primeiro passo foi dado em 2013, com a apresentação do projeto para as turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio do Instituto de Educação Clélia Nanci, unidade escolar da rede estadual no município de São Gonçalo-RJ. A partir dessa experiência, pode-se pensar em uma roda de conversa em que os alunos são organizados em um círculo na sala de aula, no pátio ou onde for possível para trocar ideias acerca de um determinado assunto. Em seguida, os estudantes podem ser dispostos em duplas, e o primeiro número do diário faz par com o último, favorecendo, assim, a interação da turma. Depois, a dupla poderá escolher um tema pertinente ao conteúdo elucidado para ser pesquisado e apresentado para os demais colegas. Após a apresentação da dupla, abre-se o debate, oportunizando que os educandos exponham suas opiniões acerca do assunto do dia. Ao término do primeiro ciclo, os temas mais destacados são selecionados pela classe, a fim de serem apresentados em outros segmentos da unidade escolar e, esporadicamente, promover uma integração entre unidades convidadas, sempre respeitando as particularidades dos segmentos das instituições participantes e disciplinas envolvidas.

O aporte teórico dessa estratégia metodológica é importante, considerando que oferece subsídios para reflexões, além de contribuir para a interação entre os envolvidos, uma vez que o método da roda de conversa oportuniza ao educando expressar livremente seu pensamento. Tal estímulo propicia a contextualização de seu aprendizado, permite a expressão de suas ideias, fomenta conceitos de democracia, respeito, cidadania, bem como facilita a análise de aspectos importantes do seu cotidiano. De tal modo, o educando torna-se mais crítico, participativo e equilibrado na sua relação social.

Geografizada na sala de aula

Fig. 1 - Turma 904-2013. **1.** Uma roda de conversa em que os alunos são organizados em um círculo na sala de aula, no pátio ou onde for possível para trocar ideias acerca de um determinado assunto escolhido por eles, com o objetivo de construir um espaço de diálogo para os discentes se expressarem, tornando-se o protagonistas do seu processo de aprendizagem.
Fonte: Arquivo Pessoal- Tatiane Mello

Já no início da atividade, teve-se a certeza da importância da *Geografizada* para a formação do pensamento e a compreensão da realidade. Cumpre dizer que o processo foi tão intenso que frutificou.

Os temas que os educandos mais se interessaram deram origem ao *GEOcine*, coletânea de vídeos produzidos pelos alunos, e *Trilhas da Geografia*, CD gravado com paródias dos temas da *Geografizada.* A partir de então, o processo de aprendizagem fica mais facilitado, e os educadores oferecem meios para o desabrochar de uma visão política, ao disponibilizar diferentes meios de intervenção e de participação dos educandos, unindo a teoria à prática e conferindo sentido ao que está sendo ensinado.

DVD - ***GEOcine***	CD – *Trilhas da Geografia*

Fonte: Arquivo pessoal – Nilza Santiago.

EMPODERAMENTO: UM PROCESSO TRANSFORMADOR

Eis um processo pelo qual possibilita acontecer transformações nas relações sociais, políticas, culturais, econômicas e de poder: a aquisição da emancipação e da consciência necessária para a superação da dependência social e dominação política que devolve poder e dignidade a quem desejar e, principalmente, a liberdade de decidir e de controlar seu próprio destino, com responsabilidade e respeito ao outro. Pode parecer simples a afirmação, mas a *Geografizada* teve esse poder de despertar o empoderamento, necessidade vital na construção do conhecimento dos educandos por meio do trabalho e da cooperação, em que perceberam a sua importância na sociedade.

Em um dos temas, um aluno relata a sua ida ao shopping, momento em que foi seguido por um segurança. "*Isso só acontece por ser preto e ainda por cima com uniforme de escola pública*" (A., de 15 anos). Após a sua fala, discorreu um longo debate sobre o episódio supracitado e surgiu a ideia de irem às ruas para uma pesquisa com os transeuntes. Na oportunidade, só haveria uma indagação: "Qual a sua etnia?".

Na sequência, os alunos relataram que a maioria dos entrevistados não sabia o que era etnia e que as respostas não condiziam com o que eles aprenderam nas discussões e nas pesquisas anteriores. Surgiram respostas "do branco escuro" ao "bege rosado".

Geografizada no auditório da UERJ
" Oxum reclamando do lixo nos rios"

Fig 6 - T:1007/2016.
Fonte.Arquivo pessoal- Nilza

Aqui, no Brasil, após décadas de mobilizações e de luta da população afrodescendente, foi promulgada a Lei Federal 10.639/2003, a qual estabelece o ensino da história da África e a relação com os afrodescendentes em nosso país, visando corrigir injustiças, eliminar discriminações, além de promover a inclusão social para o pleno exercício da cidadania. Portanto, "A Lei transformou-se no seu principal meio de intervenção no Nível Básico de Ensino" (SANTOS, 2007) e, em consonância com as diretrizes mencionadas, a Geografizada alicerça as trilhas étnico racial e busca desenvolver ações transformadoras que possam refletir acerca da realidade. Quando não se ignora uma situação que envolve as relações étnico-raciais, o ser humano se fortalece, sendo este o primeiro passo para o empoderamento, um processo transformador.

Cumpre afirmar, pois, que a *Geografizada* respeita o indivíduo, a diversidade e a capacidade criadora de cada um. É uma atividade pedagógica real e concreta que procura oferecer aos adolescentes uma educação condizente com as suas necessidades e mediante às práticas cotidianas. Quando o educando se vê responsável pela construção do seu conhecimento, ele encontra a trilha para o processo de empoderamento.

"Respeito ao AXÉ ! "

Fig. 7 - T: 3001CN/2017. Fonte: Arquivo pessoal - Nilza Santiago

A partir daí, a *Geografizada* se "afrocentriza", toma consciência e fica mais "Preta", buscando por temas que envolvam as relações étnicas, por revisitar e destrinchar conceitos para melhor compreensão das marcas deixadas no "corpo preto" de ontem e de agora. Desse modo, os educandos que não sabiam definir sua etnia, conectam-se e assumem-se sem qualquer dúvida.

Considerações finais

Diante do exposto, fica patenteado que a Geografia tem condições de criar experiências diversificadas e desenvolver uma complexidade de diálogo, além de poder ser pensada e repensada na criação de atividades que possibilitem a construção do conhecimento. "Isto começa, portanto, na aceitação da existência de múltiplas possibilidades de construção de visões de mundo, a partir das experiências e vivências de espaço de indivíduos e grupos", no dizer de Santos (2007).

No decorrer do projeto, é possível desenvolver diálogo com os educandos, a fim de cooperar, de modo a enriquecer a autoestima de cada um, como também o seu empoderamento, rompendo com

a cultura do esquecimento e com a desvalorização da história dos afrodescendentes. Assim, a *Geografizada* torna-se práticas de empoderamento na construção do conhecimento na educação básica promissora, pelo fato de os próprios educandos serem os agentes da aprendizagem, levando em consideração o desafio de levar informações a outras pessoas.

Para tanto, buscamos sempre ir além dos conteúdos da Geografia. Adotamos, portanto, a interdisciplinaridade dos conteúdos e das experiências trazidas pelos alunos, partindo de suas realidades. Na experiência mencionada, os resultados positivos foram detectados em todas as suas dimensões, pelo interesse por parte dos educandos, na predisposição apresentada na escolha, bem como na criação dos temas, nas pesquisas e nas apresentações. Vale dizer que esses educandos também se apresentaram mais receptivos aos conteúdos da disciplina. Afinal, a partir da *Geografizada*, eles podem construir compreensões novas e mais completas na sua formação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf / Acesso em: 17 jan. 2021.

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 providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 03mai.2021.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos – Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. A Geografia desde dentro nas relações étnico-raciais. *In*: NUNES, Marcone D.R.; SANTOS, Ivaneide S., MAIA, Humberto C.A. (Orgs.) **Geografia e Ensino**: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente, Salvador EDUNEB, 2018.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 21, p. 7-14, ago. 1996.

População de matriz africana:
referências territoriais de um Brasil invisível

Danyele Vianna Barboza[1]

O presente texto é indicado para o trabalho com estudantes do Ensino Médio. Trata-se de uma contribuição para o debate sobre a espacialidade das relações étnico-raciais, a partir de uma concepção de Geografia e de Educação em que memória, formação e experiência não estejam apartadas (MACEDO, 2017). A proposta não tem um caráter prescritivo, já que pressupõe uma relação de horizontalidade entre os saberes escolares e o conhecimento acadêmico. Assim, considerando que o currículo produz representações de mundo que atingem nossa prática social, os objetivos são apresentar reflexões para descolonizar o pensamento e fortalecer um projeto educacional antirracista.

De onde veio sua família? Se você for uma pessoa negra, sabe de que nação ou reino do continente africano eram seus antepassados e que idioma falavam? A população afro-brasileira é minoria em nosso país?

Há um provérbio africano que fala da necessidade de olhar as coisas pela janela certa para descobrir seu mundo e o mundo dos seus. Nesse sentido, como os povos de matriz africana têm sido representados na historiografia oficial da formação territorial brasileira? De qual janela temos olhado o mundo?

Vale dizer que discutir a dimensão geográfica das relações étnico-raciais e do racismo no Brasil é bastante complexo, mas absolutamente necessário. O país que não se aceita negro, fruto da herança histórica da ideologia do branqueamento[2], possui a segunda

---

[1] (Colégio Pedro II / Doutoranda POSGEOUFF).Email: danyelevianna@gmail.com

[2] O projeto colonial criou novas identidades a partir de uma classificação social baseada na ideia da raça: o negro, o branco e o índio. Vale dizer que a formação

maior população de matriz africana do mundo, recebendo os maiores contingentes de trabalhadores forçados (foram mais de 36.000 expedições e mais de 4.000.000 de negros escravizados por mais de 3 séculos). Só a região do Valongo, no Rio de Janeiro, recebeu cerca de 1 milhão de africanos que foram comercializados, desumanizados, subalternizados e destinados a ocupar os piores lugares da sociedade e do território (ANJOS, 2014; ARAÚJO, 2020a).

Vivemos em um país de formação colonial e de base escravocrata, estruturado espacialmente a partir de um poderoso instrumento de dominação social: o racismo. Esse princípio de hierarquização social com base na ideia de raça teve origem na constituição do mundo moderno-colonial e, ainda hoje, define políticas de gestão do território, legitimando a manutenção dos privilégios da branquitude. Segundo Araújo (2020b), o horror e os afetos negativos gestados nos navios negreiros orientam a produção social do espaço no atual modelo neoliberal, considerando que a morte de negros permanece não causando comoção social.

A produção da indiferença, do ódio e do desprezo contra grupos racializados é fruto da colonialidade do poder, ou seja, de um sistema de crenças e de valores que sobreviveu ao fim do sistema colonial e que naturalizou a inferioridade do negro e dos povos indígenas. Diante disso, a ideia central deste texto é

---

do território brasileiro é a história da aniquilação dos grupos subalternizados por meio dos processos de assimilação, aculturação, assim como de dizimação. No Brasil, ressalte-se que o período compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX foi marcado por pesquisas que visavam a uma comprovação da inferioridade do negro – o chamado racismo científico. Os traços fenotípicos (características físicas) de colonizadores e colonizados foram usados como base de um sistema de poder classificatório, e a cor da pele foi eleita o traço mais importante para estabelecer essa diferenciação. Nesse sentido, a ideologia do branqueamento orientou políticas públicas de estímulo à entrada de imigrantes (espanhóis, italianos, alemães) para higienizar e evitar a degeneração da sociedade brasileira. Para Renato Emerson dos Santos, houve no Brasil uma política de branqueamento a partir da cultura, da ocupação e da imagem do território (SANTOS, 2009).

apresentar como a visão do colonizador criou uma série de dispositivos para tornar invisível o chamado "Brasil- africano".

A diáspora África-Brasil

A perda das referências identitárias étnicas e culturais (sentimento de pertencimento) dos povos de matriz africana foi parte e também consequência do projeto colonial. Vários grupos, com distintas cosmogonias (narrativas sobre a origem do Universo) e diferentes formas de apropriação da natureza (domínio da técnica), foram violentamente arrancados de suas terras e transportados em condições degradantes para o trabalho forçado nas Américas. Chamamos a esse processo de desterritorialização, numa referência à perda dos laços afetivos com seus lugares de origem, a um desenraizamento, que tem uma dimensão simbólica ligada à apropriação cultural do território, mas também material, considerando que envolve uma dimensão econômica e uma dominação política (HAESBAERT, 2001).

Cabindas do Congo, Macuas e Anjicos de Moçambique, Benguelas de Angola, Yorubás e Nagôs dos Reinos de Oyo e Ketu, os Hauças da Nigéria, os Minas da Costa da Guiné – todos foram homogeneizados, rotulados simplesmente como negros e espalhados pelos territórios das antigas colônias. A viagem demorava de 2 a 3 meses. Cerca de 20% da população dos navios negreiros morria, e várias embarcações naufragavam, tornando o Atlântico um grande cemitério negro (ARAÚJO, 2020b). Muitos se suicidavam ou morriam de uma tristeza profunda, conhecida como Banzo, o que nos remete à frase final de Erick Killmonger no filme Pantera Negra, da Marvel: "Enterre-me no oceano, com meus ancestrais que saltaram dos navios, porque eles sabiam que a morte era melhor do que a escravidão[3]".

[3] "Bury me in the ocean, with my ancestors that jumped from the ships, because they knew death was better than bondage."

As rebeliões também resultavam em muitas perdas. Além disso, reforçavam os dispositivos de controle da espacialidade negra. Tinham as cabeças raspadas, eram batizados com nomes cristãos e obrigados a falar a língua do colonizador num processo de apagamento histórico de suas identidades (ARAÚJO, 2020b). Destituídas de humanidade, essas populações de ascendência africana mobilizaram saberes ancestrais para a construção da formação socioespacial brasileira. Entretanto, esses conhecimentos são invisibilizados.

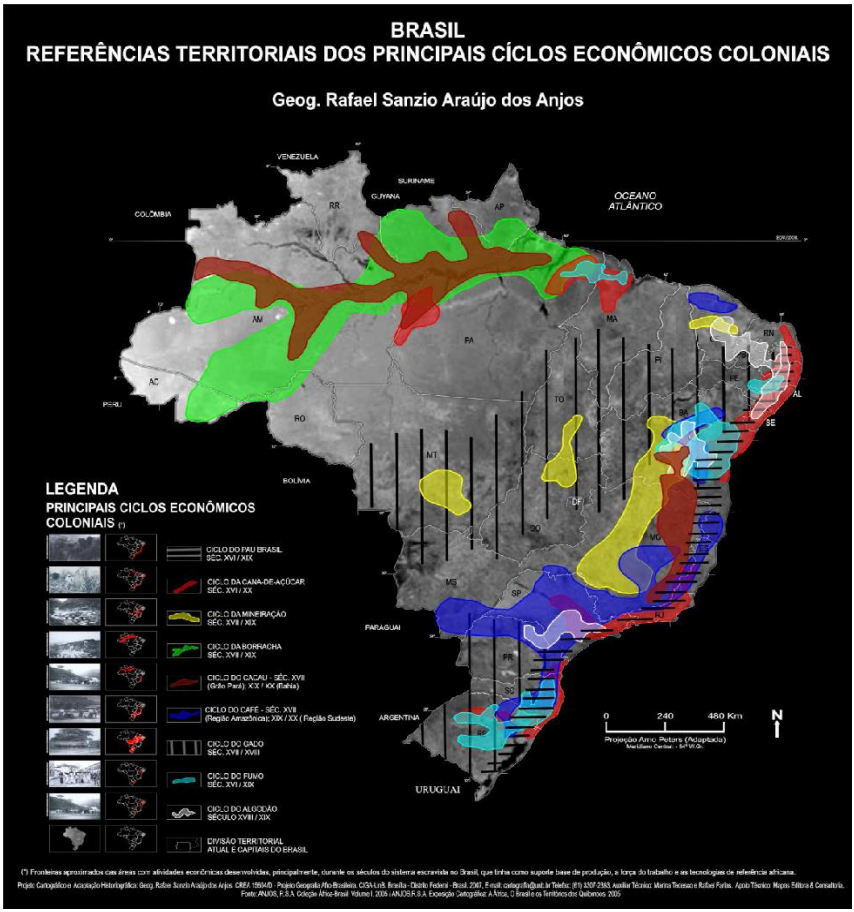
Vale lembrar o documentário "Rostos familiares, lugares inesperados: uma diáspora africana global"[4], produzido pela cineasta e antropóloga cultural Dra. Sheila S. Walker. Nele, são mostradas as regiões geográficas de origem dessas populações, a dispersão espacial pelas Américas e Caribe, ilhas do Oceano Índico e Melanésia e como alguns povos africanos eram selecionados a partir de seus conhecimentos ancestrais e domínio da técnica, como os "negros do arroz "do Mali ou os" negros da mineração" dos grandes reinos da Costa da Mina, no atual território de Gana.

Ao mesmo tempo em que se apropriava desses conhecimentos, o projeto de dominação colonial inventava novas identidades. O negro era visto como o "não-ser" (FANON, 2008), indigno, constituindo-se como lixo no imaginário social, o que é ilustrado pela ausência de covas individuais no Cemitério dos Pretos Novos na cidade do Rio de Janeiro, onde eram jogados os que morriam ao chegar ou já chegavam mortos (ARAÚJO, 2020a). E, como o território não é apenas físico, mas a expressão historicizada de forças políticas hegemônicas e insurgentes, as dinâmicas do passado e do presente da diáspora África-Brasil interferem em aspectos como a distribuição geográfica da população afro-brasileira e das comunidades quilombolas do Brasil contemporâneo.

---

[4] O documentário produzido pela Dra. Sheila Walker está disponível em: https://youtu.be/g1BceeLjIRo. Acesso em: 30 abr. 2021.

Resgatar as referências territoriais de origem na África e destino no Brasil não é uma tarefa fácil, levando-se em consideração que foram quatro séculos de comércio de seres humanos, com muitas viagens clandestinas. Assim, cartografar esses espaços é fundamental para desfazer alguns estereótipos acerca do continente africano que reforçam o poder racial e a política de terrorismo de Estado no Brasil.

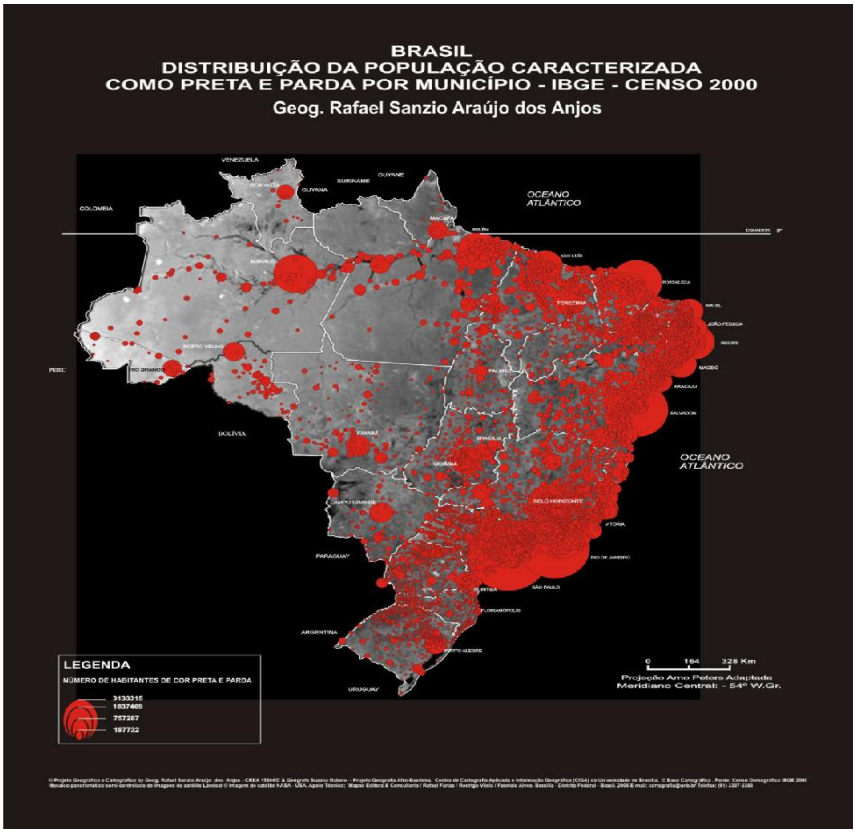


Fonte: Anjos (2011, p. 265)

Esse poder é ainda mais violento nas periferias, em morros e favelas, áreas majoritariamente habitadas pela população brasileira

de matriz africana. Afinal, trata-se de um continente de grande extensão territorial (mais de 30.000.000 Km2), imensa diversidade climato-botânica e uma história marcada por antigos reinos, impérios e diferentes etnias (ANJOS, 2014).

Segundo Anjos (2011, p. 272), é preciso desmistificar a África para os brasileiros. Há ainda no imaginário coletivo a ideia da África como um único país, reduzido à fome, a guerras, a paisagens e a habitantes exóticos, reproduzindo a expressão da brutalidade e inferiorizando sujeitos e suas narrativas.



Fonte: Anjos (2011, p. 271)

Nos mapas, é possível identificar que as referências territoriais dos principais ciclos econômicos coloniais correspondem à

distribuição espacial da população brasileira preta e parda, tendo em vista que a escravidão foi a base do sistema colonial. No século XVI, grupos Bantus da Costa de Angola e os Jeje-Mina, da Costa da Guiné (Costa do Ouro), foram escravizados na África e alocados na atividade canavieira do Nordeste brasileiro. Nos séculos XVII e XVIII, povos Bantus, como os Congos, Cabindas e Angolas continuaram a se expandir em direção ao Sudeste, centro do território e por toda a costa. O resultado é a formação do que Lélia González chamou de "pretoguês", pois o português falado no Brasil recebe grande influência dos idiomas Bantus, como o Kicongo e o Kimbundo, a exemplo das palavras babá, cachimbo, manha, dengo, fofoca, farofa, cafuné, caçula, moleque e cachaça. Para a Bahia, foram os Hauçás e os Nagôs-Iorubás, vindos da Costa da Guiné (ANJOS, 2011).

A janela da branquitude e do racismo

Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, disse que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989, p. 9). O problema é que nossas primeiras leituras de mundo são moldadas por normas sociais que naturalizam os privilégios brancos, alimentadas por concepções teológico-cristãs que associam o negro à maldição[5]. Os padrões de beleza eurocentrados ilustram esse processo.

Vale, portanto, assistir ao documentário What Dark-Skinned People Will Never Tell You[6]. O sofrimento psíquico de homens e mulheres negras nos remete ao provérbio africano "Cuida para que não te afastes de ti mesmo", tendo em vista que a miscigenação produziu um distanciamento dos referenciais identitários de

[5] Segundo o livro bíblico de Gênesis, um dos filhos de Noé, Cã, zombou de seu pai ao vê-lo nu e embriagado. Foi amaldiçoado e, de acordo com uma cosmovisão cristã, seus descendentes teriam ocupado o continente africano.

[6] O documentário, que pode ser traduzido por "O que as pessoas de pele escura nunca dirão a você", está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=76X4JvjpXug. Acesso em: 30 abr. 2021.

ancestralidade africana, uma diluição da identidade étnica. A identidade dos negros de pele clara no Brasil costuma ser bastante questionada, numa oposição aos negros retintos.

A partir da década de 1970, os Movimentos Negros, Pesquisadores do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e outros intelectuais adotaram o "negro" como uma categoria política constituída por pretos e pardos[7]. Juntos, esses dois grupos representam mais da metade da população brasileira[8]. É notável, cumpre destacar, a similitude de suas condições socioeconômicas e o abismo que os separam dos brancos.

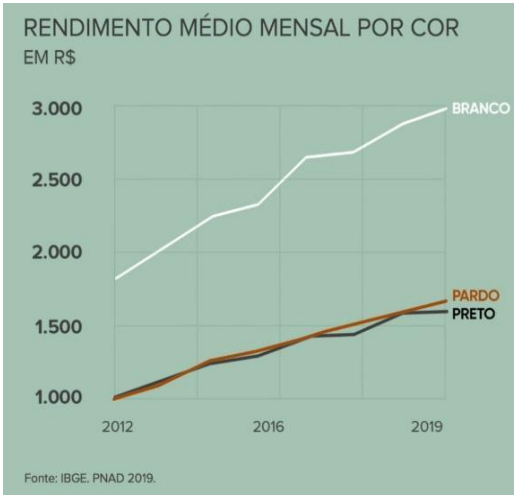
O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) utiliza hoje as categorias preto, pardo, branco, amarelo e indígena. O pardo é uma espécie de "não-rótulo", identidade indefinida. Indica graus diferenciados de ascendência africana e foi usado pela primeira vez no Censo de 1872, cujo objetivo era avaliar os impactos demográficos da escravidão. Voltou a aparecer nos censos a partir de 1950.

Por fim, uma observação extremamente relevante. O gráfico de Rendimento Médio Mensal Por Cor (IBGE, PNAD, 2019) traduz a herança colonial, cujas marcas estão gravadas no território, colocando o negro num lugar de luta permanente contra a exclusão e o silenciamento.

---

[7] CAMPOS, Luiz Augusto (2013). "O pardo como dilema político". Insight Inteligência, n. 62, p. 80-91.

[8] De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, declararam-se como brancos 42,7% dos brasileiros, 46,8% como pardos e 9,4% como pretos (https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf).



As disparidades de renda observadas resultam na segregação espacial entre brancos e negros (pretos e pardos), com profundas diferenças no acesso a bens e serviços, como lazer, cultura, transporte e educação de qualidade. Dessa forma, as desigualdades sociais são também territoriais e acabam reproduzindo as desigualdades raciais. Afinal, como afirmou Milton Santos em seu livro O Espaço do Cidadão (1987, p. 81), "Cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão, depende de sua localização no território".

Referências

ANJOS, Rafael Sanzio Araujo. A. Cartografia da Diáspora África – Brasil. **Revista da ANPEGE**, [S.l.], v. 7, n. 01, p. 261-274, out 2011. ISSN 1679-768X. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6570. Acesso em: 01 mar. 2021. DOI: https://doi.org/10.5418/RA2011.0701.0022.

ANJOS, Rafael Sanzio Araujo. Geografia, cartografia e Brasil africano: algumas representações. **Revista do Departamento de Geografia**, [S. l.], n. spe, p. 332-350, 2014. DOI: 10.11606/rdg.v0i0.542. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/85558. Acesso em: 1 fev. 2021.

ARAÚJO DE OLIVEIRA, Denilson. Questões acerca do genocídio negro no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), [S.l.], v. 12, n. Ed. Especial, p. 312-335, abr. 2020a.

ISSN 2177-2770. Disponível em: http://abpnrevista.org.br/.../revista abpn1/article/view/867. Acesso em: 08 mai. 2020.

ARAÚJO DE OLIVEIRA, Denilson. A questão racial brasileira: apontamentos teóricos para compreensão do genocídio negro. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), [S.l.], v. 12, n. 34, p. 73-98, nov. 2020b. ISSN 2177-2770. Disponível em: https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1133. Acesso em: 01 mar. 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Anais do IX Encontro Nacional da ANPUR**, v. 3. Rio de Janeiro: ANPUR. 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A orquídea negra**: romance de formação. Ilhéus, BA: Editus, 2017.

PNAD (**Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio**), IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Rediscutindo o ensino de geografia**: temas da Lei 10.639. Rio de Janeiro, CEAP, 2009.

Das várias Brasílias à Brasília do Território Negro

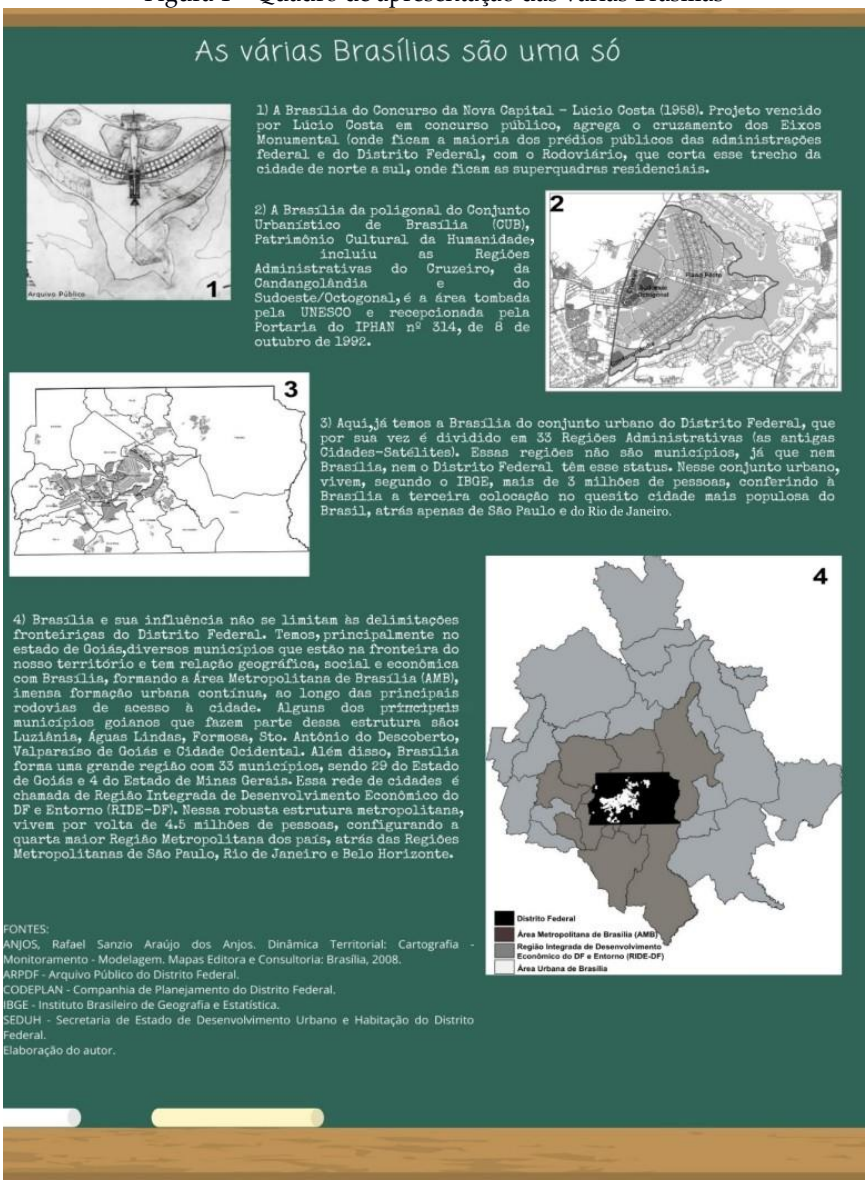
Rodrigo de Oliveira Vilela

Muitas vezes, pegamo-nos na dúvida: será que Brasília, a capital do nosso país, é apenas a parte conhecida como Plano Piloto de Brasília? Brasília é aquela desenhada e projetada, lá pelos finais dos anos 50, por Lúcio Costa, para servir como sede administrativa do País, com os prédios públicos projetados sob a influência da arquitetura modernista de Oscar Niemeyer e seus jardins desenhados por Burle Marx? Ela é a mesma fundada pelo então presidente Juscelino Kubitschek no dia 21 de abril de 1960? Costumamos dizer na cidade que essa Brasília, a organizada, com suas largas avenidas e vias, é a Brasília que "aparece no Jornal Nacional", fora o velho estigma de ser a "cidade dos políticos". Aqui, iremos além, Brasília é muito mais do que isso!

É muito importante lembrar que, antes da construção da cidade, pessoas já viviam por aqui, no quadradinho delimitado pela Missão Cruls. Por exemplo, a hoje região administrativa de Planaltina, na região norte do Distrito Federal, já existia desde 1859 e era chamada de Arraial de Mestre D'Armas, pertencendo ao município goiano de Formosa. No extremo noroeste do DF, Brazlândia existe desde 1933, tendo como atual região administrativa um distrito de outro município goiano, Luziânia.

Para tanto, faremos a leitura atenta do quadro abaixo (Figura 1), a fim de entender que a nossa capital tem várias faces em uma única cidade.

Figura 1 – Quadro de apresentação das várias Brasílias



Agora que já sabemos que Brasília é tudo isso mostrado acima, não apenas a sede do governo federal ou a cidade do planejamento modernista, podemos tratar de mais um assunto muito importante

sobre a capital do Brasil: as pessoas que nela habitam e produzem o seu viver. E, entre elas, uma parcela significativa da população brasiliense se declara preta ou parda, conforme o Mapa 1 e o Gráfico 1, a serem apresentados na sequência.

Já que estamos aqui tratando de uma Geografia Antirracista e Afro-brasileira, com os objetivos centrais de aprofundar a noção de cidadania, de consolidar uma educação espacial mais completa e, sobretudo, de combater o racismo, é fundamental que alavanquemos o entendimento da territorialidade de matriz africana no espaço brasileiro. Então, a Geografia se faz imprescindível mais uma vez, já que nos faz entender o território e seus significados.

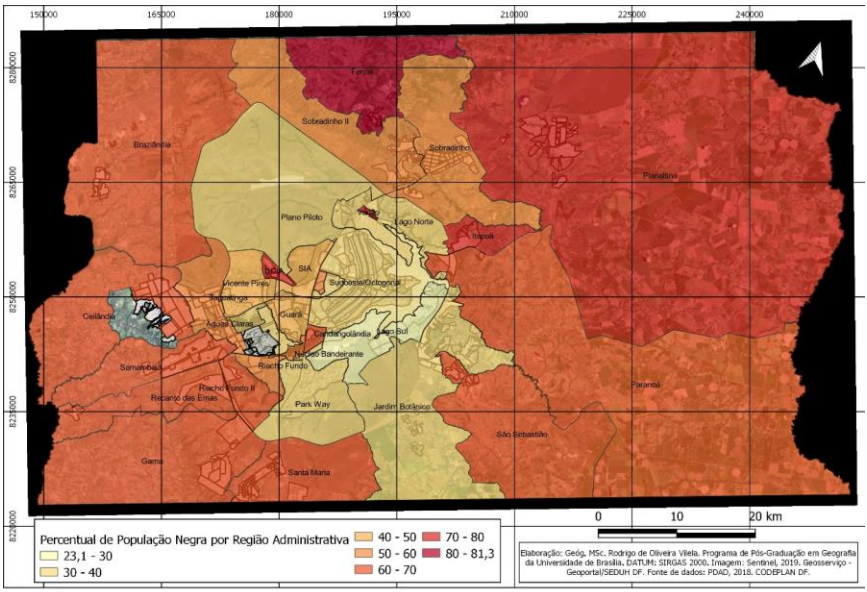
Vale recorrer, portanto, à definição de território apresentada por Milton Santos, importante geógrafo negro brasileiro. Segundo esse professor,

> território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. [...] é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi (SANTOS, 2002, p. 96).

Se o território é todo esse conjunto de significados, não exclusivos de uma formulação de ponto de vista único ou de histórias únicas, a Professora Geny F. Guimarães nos elucida que a "Geografia revela que as múltiplas diferenças entre os espaços, lugares, paisagens, territórios, territorialidades, regiões e as relações entre coletivos e de indivíduos podem ser construídas a partir de outros olhares diferentes" (GUIMARÃES, 2015, p. 225). Tais outros olhares podem ser expressos a partir de uma Geografia Negra, que é também Afro-brasileira, ao "reimaginar o assunto e o lugar das Geografias Negras, sugerindo que sempre existem muitas maneiras de produzir e perceber o espaço" (MCKITTICK & WOODS, 2007, p. 7). E é isso que queremos aqui, neste texto, ou seja, trazer uma outra maneira de perceber e de se entender Brasília, a partir do que ela realmente é, uma cidade composta majoritariamente por uma população negra, a maioria do seu povo.

Para isso, retomemos o assunto Brasília nas figuras seguintes. No Mapa 1, a divisão do Distrito Federal por Regiões Administrativas e o percentual da população negra em cada uma delas. Quanto mais avermelhada a área, maior a proporção. Em seguida, no Gráfico 1, o detalhamento dessas informações. Interessante perceber que a maioria da população de Brasília, 57,62%, se declara preta ou parda, isto é, a maioria das pessoas da cidade é negra.

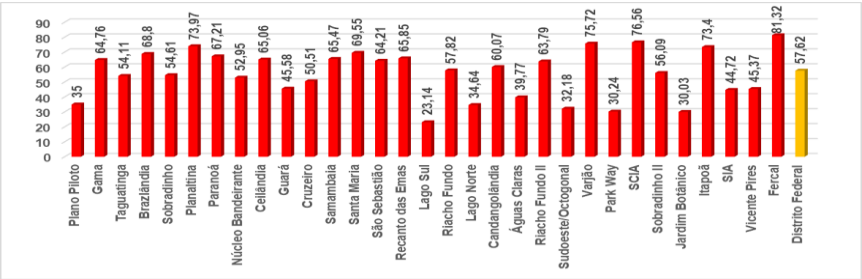
Mapa 1 – Distrito Federal – Percentual de população negra por Região Administrativa[9]



Fonte: Pesquisa Distrital de Amostra Domiciliar (PDAD), CODEPLAN, 2018.

[9] As Regiões Administrativas Sol Nascente/Pôr do Sol e Arniqueiras não haviam sido criadas no ano de publicação da PDAD (2018). Por isso, não aparecem com dados no Mapa 1 e no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Distrito Federal – Percentual de população negra por Região Administrativa



Fonte: Pesquisa Distrital de Amostra Domiciliar (PDAD). CODEPLAN, 2018.

Como já informado, aqui exercitaremos outras possibilidades, outros olhares, outras maneiras de produção do espaço e, além disso, propor uma análise racializada do território. Perceber a cidade a partir dos aspectos da matriz africana é dar luz a um Território Negro da Brasília real, não aquela erroneamente pasteurizada pelo senso comum.

A seguir, traremos um exercício interessante que cada um de vocês poderá fazer em sua própria região, município, cidade ou até mesmo em seu bairro. Ao circular por sua cidade, é possível perceber a existência de lugares ou localidades de matriz afro-brasileira? Comunidades quilombolas, terreiros e espaços de religiões afro-brasileiras, rodas tradicionais de samba, escolas de samba, jongos, encontros de capoeira, espaços culturais e de gastronomia são algumas das manifestações afro-brasileiras territorializadas na cidade. Que tal fazermos esse exercício conforme o exemplo abaixo?!

Figura 2 – Identificação de espaços de matriz afro-brasileira na minha cidade

Fonte e fotografias: do autor, fevereiro de 2021

Agora que já somos capazes de entender a importância da matriz afro-brasileira na formação territorial, não só de Brasília, mas de todo o Brasil, procure fazer o mesmo em sua cidade. Busque perceber o seu território de forma mais completa. Uma Geografia desenvolvida a partir das Relações Étnico-Raciais e pautada no Antirracismo é fundamental para o desenvolvimento de um pensamento esvaziado de pré-conceitos. Fortalecer o pensamento crítico deve ser responsabilidade de uma Educação emancipadora, bem como da Geografia Escolar, em trabalhar todos os aspectos da formação socioespacial brasileira.

PARA SABER MAIS

Gostou do tema trabalhado aqui e quer se aprofundar? Visite os sites abaixo e navegue pelo conhecimento!

Relatório técnico do mapeamento dos terreiros do Distrito Federal: https://periodicos.unb.br/index.php/ciga/article/view/15887

Semana Universitária da UnB – 2020. Mesa: Brasília – Distrito Federal. Território Negro.
Dia 1: https://www.youtube.com/watch?v=ta2vrTmY2ZA&t=581s
Dia 2: https://www.youtube.com/watch?v=BnHmJuRP5SY&t=3s
Dia 3: https://www.youtube.com/watch?v=s9VvJyC2EXM&t=2514s

Exposição Reintegração de Posse. Narrativas da presença negra na história do DF: https://www.instagram.com/historianegradf/

Referências

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Dinâmica territorial**: cartografia, monitoramento, modelagem. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2008, 124 p.

CODEPLAN. **Pesquisa Distrital de Amostra Domiciliar (PDAD)**. Companhia de Planejamento do Distrito Federal, 2018.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. **Rio Negro de Janeiro**: olhares geográficos de suas heranças negras e o racismo no processo - projeto patrimonial. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Geografia, UFBA, 2015.

MCKITTRICK, Katherine; WOODS, Clyde (Org.). **Black Geographies and the Politics of Place**. Toronto: Between the Lines, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. 9ª ed. São Paulo: Ed. Record, 2002.

África e Benin:
uma abordagem sobre ancestralidade

Geraldo Júnior

Introdução

Dado que não é possível entendermos a sociedade brasileira e seus patrimônios culturais, artísticos e religiosos, sem o olhar atento e recortado para o continente africano, a fim de localizar e de identificar os territórios de origem das africanidades vivas no Brasil do século 21, o principal objetivo deste artigo é colaborar como material de apoio no fazer pedagógico de educadoras(es) que, alinhadas(os) e sensíveis às contribuições oferecidas pela Lei Federal nº 10.639/2003, praticam, na Educação Básica, séries do Ensino Médio, a valorização e o reconhecimento das heranças africanas de forma multidisciplinar.

As informações e reflexões presentes neste texto são resultados obtidos pelo processo de estudo e pelo levantamento de dados sobre a educação tradicional das crianças Fon do antigo Reino do Daxomé (atual Benin), no programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, entre os anos de 2019 e 2021, sob a orientação da professora Dr.ª Geny Ferreira Guimarães.

Ancestralidade africana

Desde os primórdios, povos africanos protagonizam nos campos da criação e do desenvolvimento de saberes e de tecnologias. Informações obtidas pelas ciências que lidam e interpretam permanências materiais de épocas longínquas mostram que a espécie humana surge e desenvolve-se, primeiro, naquela parte da Terra, atualmente Quênia e Uganda. Caça, pesca,

coleta, conhecimentos botânicos, minerais, arquitetônicos e de arte foram desenvolvidos primeiramente por pessoas dessas regiões, depois compartilhados com o resto do mundo em movimentos migratórios de longuíssima duração. Vale dizer que as pioneiras civilizações agropastoris também são africanas.

Segundo o filósofo Molefi Kete Asante (2019), os primeiros estudos publicados por africano(a), no sentido de identificar a África como berço da humanidade e da civilização, foram do pensador senegalês Cheik Anta Diop (1923-1986). Asante (2019, p. 07) considera que Diop confrontou o racismo e as histórias falsas construídas por autores não africanos sobre África e definiu a Europa como usurpadora, falsificadora e destruidora de parte significativa dos saberes africanos. No entanto, os apontamentos de Diop não foram reconhecidos com rapidez; pelo contrário, despertaram a ira, a negação e o racismo, em outro nível, nos supremacistas brancos que ocupavam as cadeiras da Sorbone e de outras universidades europeias e estadunidenses. E, à medida que o racismo científico continuou sendo abalado por novos estudos decorrentes da tese de Diop, ocorreu a ressignificação e o reposicionamento da África no lugar de fonte de tecnologia, assim como de inovações fundamentais para o que experimentamos hoje em uma sociedade industrial e informacional.

O livro intitulado Sem Fronteiras (2011)[1], do pesquisador indiano Nayan Chanda (1946 -), analisa a origem da globalização e suas características históricas, econômicas, culturas e sociais desde a Era do Gelo até o presente, com incursões no mundo da microbiologia e genética. O primeiro capítulo, O Começo Africano, direciona olhar atento para os movimentos migratórios da espécie humana a partir da África que duraram mais de 50 mil anos e resultaram em povoações nos continentes, no desenvolvimento de diversas culturas, línguas e fenótipos.

---

[1] A primeira edição dessa obra no Brasil saiu em 2011, pela editora Record. Tradução de Alexandre Martins. A versão original é de 2007, sob o título *Bound Together How Traders, Preachers, Adventurers, and Warriors Shaped Globalization* (2007).

Chanda (2011, p. 4) também aborda importantes pontos do debate sobre a certeza científica da origem africana da humanidade. Sua argumentação é que a identificação, em 1953, da estrutura dupla em formato de hélice do DNA, seguida por pesquisas de sequenciamento e de intercruzamento de dados, também obtidos por arqueólogos e paleoantropólogos, permitiu reestudar e refazer os percursos das investigações históricas sobre as populações humanas. Nesse sentido, os fósseis do Homo Erectus, ancestrais do Homo Sapiens, encontrados no extremo oriente, regiões das atuais China e Indonésia, ao final de mais de três décadas de estudo, ajudaram a entender que a parte oriental do Vale do Rift (Tanzânia, Quênia e Etiópia) abrigou os primeiros ancestrais dos humanos modernos. Em 1987, estudos na Universidade da Califórnia sobre DNA mitocondrial presentes em placentas recolhidas em várias partes do mundo concluíram que todas as pessoas que viveram, como também as vivas, têm a mesma origem: uma mulher africana. Tal informação somente foi acessada porque o DNA mitocondrial registra mutações antigas, uma vez que uma filha concentra todas as mutações de seus ancestrais maternos. A idade de uma árvore genealógica (passada de geração a geração), construída sobre informações oferecidas pela sequência do DNA mitocondrial, pode ser calculada pelo nível de variação nas mutações, considerando que a taxa de mutação é praticamente constante. Analisando a árvore genealógica humana de cinco populações geográficas, foi revelado que todas as cinco provinham dessa mãe ancestral africana, vivida há cerca de 200 mil anos (CHANDA, 2011, p. 6 – tradução nossa)[2].

---

[2] No original: "(…) The mtDNA leaves intact all the mutations that a daughter inherits from her maternal ancestors, thus allowing one to find the traces of the earliest mutation. Since the rate of mutation is roughly constant, the level of variation in mutations allows us to calculate the age of the family tree created by the mtDNA string passed down through the generations. The result of Wilson and Cann's research was a bombshell. Going down the human family tree of five geographic populations, they found that all five stemmed from "one woman who is postulated to have lived about 200,000 years ago, probably in Africa (CHANDA, 2011, p. 6).

Por que aprender sobre o antigo Reino do Daxomé (atual Benin)?

Se a história da humanidade não pode ser contada e estudada/aprendida sem as devidas referências e os reconhecimentos das realizações e registros provenientes de África; se o racismo operou nos campos científicos, em diversos países, para tentar apagar ou subvalorizar o papel desempenhado por povos africanos ao longo das eras, o que podemos pensar sobre o caso do território que hoje chamamos Brasil? Quais marcos históricos envolvem e aproximam esses territórios?

As relações entre África e Brasil podem ser pensadas de várias maneiras. Os estudos vão desde questões e informações científicas pertinentes aos tempos arqueológicos, passando, obrigatoriamente, pelas aproximações forçadas que ocorreram entre os séculos 16 e 19, até temas contemporâneos da economia, da política, da arte, da cultura e dos intercâmbios nos marcos da globalização tecnológica e de mercado do século 21. A lista de autores/obras é longa, e o ponto mais visitado é o comércio atlântico de pessoas escravizadas.

As atividades agrícolas e de mineração despertaram e mantiveram a sede brasileira por mão de obra escravizada. O negócio do extrativismo vegetal foi a primeira atividade da empresa colonial portuguesa a concentrar escravizados vindos do continente africano. A derrubada das florestas litorâneas viabilizou os primeiros latifúndios, povoados e vilas dedicados ao cultivo da cana e à criação de gado. No final do século 17, aumentaram as interações entre portos brasileiros (destaque para Salvador e Rio de Janeiro) e africanos porque foram descobertas as primeiras grandes jazidas de ouro e diamante nas regiões atualmente chamadas Goiás e Minas Gerais.

Para o historiador afro-americano Gerald Horne (2016), em estudo sobre a relação dos Estados Unidos da América e do Brasil com a estrutura econômica do comércio de escravizados africanos, algo em torno de 100 milhões de vidas foram ceifadas em decorrência daquela atividade. Cabe mencionar que, entre 1500 e

1800, esses números estiveram entre 12 e 20 milhões de escravizados africanos em solos americanos, número maior que o de europeus para o mesmo período. No Brasil, entre 1600 e 1850, desembarcaram aproximadamente 4,5 milhões, população 10 vezes maior que o total de desembarcados na América do Norte e superior ao total estimado/combinado para Caribe e América do Norte (HORNE, 2016, p. 02, tradução nossa)[3].

A obra *Slave Voyages The Transatlantic Trade in Enslaved Africans* (UNESCO – 2002), em seu sexto capítulo *Volume and Variation*, ao citar algumas conclusões do estudioso P. Lovejoy (1943 -) sobre comércio transatlântico de escravizados para as colônias americanas, aponta que apenas durante o século 18 foram cerca de 6 milhões de africanos embarcados e "(...) os dados de navegação mostram que cerca de 40% deles vieram de Angola e do Congo, 40% dos golfos de Benin e Biafra, cerca de 15% do Costa do Marfim, Serra Leoa e Senegambia e o restante de lugares desconhecidos" (UNESCO, 2002, p. 96, tradução nossa)[4].

A comercialização de pessoas escravizadas para o Brasil teve ligação profunda com o Benin, em algumas épocas, geralmente designado como Costa dos Escravos ou parte da Costa do Ouro. Ferreira e Seijas (2018, p. 58) indicam que entre "[...] 1700 e 1750, o número de embarcações portuguesas superou o número de navios de todas as demais nações europeias que faziam comércio na Baía

---

[3] No original: "Between 1500 and 1800, more Africans than Europeans arrived in the Americas,2 while recent research suggests that between 12 million and 20 million Africans were shipped against their will by Europeans and European colonists to the New World up to the latter stages of the 19th century. (...) Between 1600 and 1850, "approximately 4.5 million enslaved Africans went to Brazil, ten times as many as went to North America and indeed more than the total number of Africans who went to all of the Caribbean and North America combined (HORNE, 2016, p. 02).

[4] No original: "six million Africans were shipped out in the 18th century alone, the shipping data showing that about 40% of these came from Angola and the Congo, 40% from the Bights of Benin and Biafra, about 15% from the Gold Coast, Sierra Leone and Senegambia and the remainder from unknown places" (UNESCO, 2020, p. 96).

do Benin, levando quase 600 mil africanos escravizados para o Brasil". Esse número é maior que a soma de transportados por britânicos, franceses e holandeses para suas colônias nas Américas no mesmo período. Temporariamente, a Baía do Benin chegou a superar Angola, como maior região fornecedora de escravizados para as Américas.

Todos esses viajantes forçados que vieram do antigo Reino do Daxomé para o Brasil, apesar das condições inumanas/traumáticas de tratamento e de violência em todo processo de escravização, conseguiram inserir saberes milenares de suas respectivas tradições. Destaque para a tradição Fon (que ficou conhecida aqui como "nação Gege") nas bases culturais dos lugares para onde foram transportados. Somado a isso, aplicaram conhecimentos técnicos em áreas como mineração, engenharia civil, ourivesaria, metalurgia, agricultura, botânica, medicina etc. Deixaram marcas que podem ser percebidas ainda hoje em práticas e manifestações religiosas, na cultura e na arte, na música, na arquitetura, nos quilombos, nos idiomas e nas paisagens. Para Geny Ferreira Guimarães, "as heranças negras no Brasil não foram perdidas nem no espaço, muito menos no tempo, mesmo diante de toda a opressão e violência da escravidão e colonização ou das invisibilidades, apagamentos e apropriações" (GUIMARÃES, 2015, p. 241).

Considerações finais

Os pontos de convergência entre as histórias da África e do Brasil, bem como questionamentos sobre quais marcas africanas estão na sociedade brasileira, vêm sendo (re)abordados, (re)examinados e (re)visitados por pesquisadores e autores de referência e renome internacionais. A lista de trabalhos é muito extensa e cobre essencialmente os séculos marcados pelo comércio de pessoas africanas escravizadas. Alguns textos são estudos profundos de natureza quantitativa que exploram os movimentos daquele mercado por regiões e períodos econômicos, em perspectiva transnacional. Outros tantos mergulham nas questões jurídico-políticas do

escravismo, na vida produtiva das monoculturas e das terras de mineração e tocam as práticas das resistências. Além daqueles que emergem da Lei Federal nº 10.639/2003.

No entanto, restam caminhos desafiadores a trilhar, especialmente na educação básica, que remetem: a) ao legado africano histórico, filosófico e religioso no Brasil, aspectos das permanências e descontinuidades dos conhecimentos tradicionais; b) à escola, ao currículo e à vida dos estudantes negros, diálogos e silenciamentos; c) ao papel social da educação escolar para as famílias dos estudantes e quais expectativas têm ou poderiam ter; d) à prática da educação histórica.

Para Moussa e Portuguez (2019), a compreensão de parte da formação sociocultural do Brasil depende do conhecimento, assim como do estudo do antigo Reino do Daxomé (atual Benin), uma vez que as tradições religiosas vindas desse território ajudaram a construir muitas das religiões de matriz africana no Brasil, destaque para a Umbanda e o Candomblé. "Ainda hoje existem milhares de terreiros de axé no Brasil que mantêm vivas as tradições culturais (crenças, alimentação, organização social, indumentária típica, dialetos, entre outras) herdadas de escravizados vindos de cidades beninenses como Ketu, Abomey, Sakété, Savé, Savalu, Ouidah e outras" (MOUSSA e PORTUGUEZ, 2019, p. 62).

Portanto, não há dúvida de que crianças, jovens e adultos precisam aprender, a partir de uma prática afro-centrada e afro-referenciada, multidisciplinar e antirracista, sobre uma das origens da sociedade brasileira e enxergar detalhes e preciosidades. Ações desse tipo são capazes de combater distorções históricas, apagamentos e desvalorizações implementadas até como políticas de Estado no Brasil e derivantes do racismo. Afinal, as salas de aula, ainda que virtuais, precisam ser preenchidas por temas e assuntos que contemplem as vivências/realizações das distintas sociedades/civilizações africanas e a produção de realidades que podem ser estudadas, no âmbito da educação étnico-racial, a fim de valorizar cultura, história e identidade afro-brasileiras.

Referências

ASANTE, Molefi Kete. **The History of Africa**: The Quest for Eternal Harmony. New York: Routledge, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília

CHANDA, Nayan. **Sem Fronteira**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

FERREIRA, Roquinaldo; SEIJAS, Tatiana. O tráfico de escravos para a América Latina: um balanço historiográfico. *In*: FUENTE, Alejandro de la *et alii* (org). **Estudos afro-latino-americanos**: uma introdução. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 47-74. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181206024023/EstudiosAfro_PT.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. **Rio Negro de Janeiro**: olhares geográficos de suas heranças negras e o racismo no processo - projeto patrimonial. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Geografia, UFBA. 2015.

HORNE, Gerald. **O Sul mais distante**: o Brasil, os Estados Unidos e o tráfico de escravos africanos. Tradução Berilo Vargas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MOUSSA, Mohamed Moudjabatou; PORTUGUEZ, Anderson Pereira. Nos dois lados do Atlântico Sul: reflexões sobre semelhanças e diferenças do rural e do urbano no Brasil e no Benin. **Brazilian Geographical Journal**, Geosciences and Humanities research medium, Ituiutaba, v. 10, n. 2, p. 58-73, jul. /dez. 2019.

UNESCO. **The Slave Route project: Resistance, Liberty, Heritage.** Benin, Unesco, 1994.

A geografia das relações étnico-raciais e sua contribuição para a superação do racismo no Brasil: uma proposta acerca das reflexões sobre vida e obra de Carolina Maria de Jesus e de João Cândido

Monique Bonifácio Barrozo
Michele Cristina Martins Ramos

Introdução

O presente trabalho pretende desenvolver uma proposta de aula, permeada por reflexões acerca de práticas educativas em Geografia e a partir de conteúdos atinentes à temática das relações étnico-raciais no Brasil. Buscamos, dessa forma, elaborar aulas de Geografia voltadas para o Ensino Médio, apoiadas em diferentes formas de linguagens, a serem trabalhadas com o auxílio de recursos didáticos. Para tanto, utilizaremos o curta-metragem "O Papel e o Mar", a fim de trabalhar a importância da literatura de Carolina Maria de Jesus, bem como o documentário "Revolta da Chibata", que aborda a história do movimento de resistência de trabalhadores marinheiros protagonizado por João Cândido, construindo o exercício de reflexão e a relação das respectivas obras com os conceitos geográficos fundamentais, com vistas à superação da reprodução do racismo na sociedade.

Sobre do tema

Com este trabalho, temos a intenção de construir uma proposição didática, valendo-nos de material a ser utilizado como recurso antirracista nas aulas de Geografia para turmas de Ensino Médio. Partimos da perspectiva de exposição de recursos didáticos que possibilitem a apresentação dos conceitos do referido componente curricular, com enfoque antirracista, considerando-se

uma leitura transdisciplinar do cotidiano. Sendo assim, com essas possibilidades aqui expostas, propomos romper com estigmas e visões de mundo eurocentradas, valendo-nos de recursos didáticos, como a produção de vídeos, de produções literárias, bem como de manifestações da cultura popular.

Para isso, temos como ponto de partida a Lei nº 10.639/03[1], que torna obrigatório o ensino de história e de culturas da África, dos africanos e afro-brasileiros nos sistemas de Ensino Fundamental e Médio no Brasil. Essa legislação incorre como subsídio para a construção e a organização de planejamentos de aulas, contribuindo com o entendimento dos educandos sobre o processo historicamente construído de racismo contra a população negra na sociedade, como também contribuição para a superação desse racismo.

Vemos, pois, a importância e a necessidade de trazer Maria Carolina de Jesus e João Candido a partir de suas obras, cada um em seu tempo-espaço-atuação, principalmente para nos oferecerem outras formas de leitura do espaço urbano e suas desigualdades em relação à população negra no Brasil. Desse modo, recorrendo à geógrafa Geny F. Guimarães, reforçamos

> a necessidade de construir reflexões sobre legados patrimoniais e memórias socioculturais que foram destituídas violentamente da população negra brasileira e investir em outro olhar geográfico sobre a sociedade, que favoreça pensar em possibilidades de mudanças na tradição deste país de silenciar histórias, escritas literárias, construções conceituais e percepções intelectuais negras sobre o seu próprio legado (GUIMARÃES, 2015, p. 134).

É nesse sentido que, ao mesmo tempo em que observamos uma complexidade da construção do imaginário e da narrativa da vida da população negra, temos na literatura de Carolina Maria de Jesus, em sua obra Quarto de Despejo[2], exemplos reais e reflexões de invisibilidades e exclusões aos quais está sujeita a população

---

[1] Lei nº 10.639, de 09 jan. 2003, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que altera a Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996.

[2] JESUS, Carolina Maria. Quarto de Despejo: diário de uma favelada. 6ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1960.

afrodescendente presente no espaço da cidade. Portanto, a necessidade de resgate e de valorização de autoras negras, tem o poder de

> descortinar através de suas escritas, vários testemunhos espaciais geográficos que podem ser traduzidos como as questões sociais, fatos atuais ou memórias, fatos históricos, descrição de lugares, elementos culturais, patrimônios, problemáticas raciais, enfim, tudo que preenche um espaço geográfico (GUIMARÃES, 2010, p. 149).

Daí a importância da investigação sobre outras formas de leitura de determinados temas e as interpretações a que são direcionados, assim como a busca por outras fontes bibliográficas capazes de propor leituras e, consequentemente, aprendizagem geográfica a partir da literatura. Isso porque se determinadas formas de representação são consideradas pejorativas, é necessário pensar que tipo de realidade esses materiais propõem transmitir.

A necessidade de revisão do currículo e de seus conteúdos é uma tentativa de ruptura com a colonialidade do saber, como também de trazer novos conhecimentos, novas formas de ver e conceber o mundo e a organização socioespacial. Portanto, diante do tema e dos recusos escolhidos, elaboramos o roteiro abaixo, na perspectiva de traçar um debate multidisciplinar e prático, em que será possível desenvolver processos de apredizagem de cognitiva, de habilidades e de interação em grupo, importantes para a formação discente.

Trabalharemos a importância das narrativas e dos protagonismos dos(as) personalidades negras no Brasil, contextualizando os(as) sujeitos e suas histórias. Somado a isso, buscaremos também o diálogo com os temas de identidade e diferença, com base nas análises desenvolvidas por Silva (2000), considerando que fixar

> uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras

> identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas ele forma negativa (SILVA, 2000, p. 83).

Abordaremos, portanto, o debate de presenças, assim como de ausências, e sobre a possibilidade e a necessidade de contar histórias e *geo-grafias* silenciadas e invisibilizadas, conduzindo a educação pela arte.

Roteiro:

Título: "Carolina Maria de Jesus e João Cândido – Vivências e Resistências Presentes no Tempo"

Objetivo: Resgatar nas obras de Carolina Maria de Jesus e de João Cândido (personalidades negras que tiveram suas vidas marcadas pelas desigualdades sociais e raciais e que se refletiram no âmbito escolar de cada um deles), histórias das representações sociais dos afrodescendentes no Brasil, a partir das trajetórias, experiências de resistências, além de contribuições culturais, artísticas e literárias, destacando didaticamente conceitos básicos da Geografia.

Desenvolvimento:

Etapa 1 – "Sensibilização"

Em sala, presencial ou no sistema remoto, assistir ao curta-metragem "O papel e o Mar", de 2010, sobre a história de Maria Carolina de Jesus, e o vídeo "Revolta da Chibata", de 2014, que conta a historia de luta do movimento de resistência de trabalhadores marinheiros em 1910, com o protagonismo da liderança de João Cândido.

Finaliza-se a etapa, com roda de conversa sobre os vídeos e os protagonismos de Carolina Maria de Jesus e de João Cândido,

evidenciando quais e de que forma os conceitos geográficos permeiam as obras dos autores.

Como contribuição para a conversa, trazemos, como exemplos, algumas perguntas/questões para a atividade: "Você conhecia ou já tinha ouvido falar sobre essas pessoas?", "O que você sentiu ao ver o vídeo?", "Como você percebe a cidade nos relatos de Carolina?" e " Qual é a importância do movimento liderado por João Cândido para o país?".

Etapa 2 – "Desenvolvimento"

Apresentação da obra "Quarto de Despejo – Diário de uma favelada", assim como a leitura de trechos do livro. Nesta etapa, discutiremos o contexto social de atuação e vivência de Carolina e João Cândido, refletindo sobre o processo de invisibilidades e de ausências por eles sofridos e de tantos outros protagonistas de produção intelectual, cultural e social para a construção do Brasil.

Etapa 3 – "Atividade prática 1" (etapa de pesquisa)

Posterior à aula, nesta etapa os estudantes deverão se dividir em grupos, a fim de:

a) pesquisar protagonistas negros(as) que antes eram desconhecidos, trazendo de cada um sua contribuição para a Geografia, para Literatura e demais componentes curriculares;

b) pesquisar produções literárias, artísticas e culturais que estejam sendo desenvolvidas, como também conectadas atualmente com a realidade das favelas e das comunidades;

c) apresentar, em sala de aula, as pesquisas realizadas, conforme os itens *a* e *b*.

Etapa 4 – "Atividade prática 2"

Apresentar à turma o samba-enredo da G.R.E.S. Renascer de Jacarepaguá, de 2017, O Papel e o Mar, e também o da G.R.E.S.

Estação Primeira de Mangueira, de 2019, Histórias para Ninar Gente Grande. Tal apresentação deve ocorrer de modo que os alunos reflitam como as narrativas e histórias de pessoas negras e negros antes desprezadas e ausentes do currículo escolar são, atualmente, visíveis e ressignificadas.

Seguem trechos dos sambas-enredo.

a) G.R.E.S Renascer de Jacarepaguá, de 2017, O papel e o Mar[3]

Almirante João
Sou Carolina de Jesus
Carrego papelão, você navega sua cruz
Na correnteza a sua voz foi mergulhar
Eu fiz dos versos a fortaleza pra morar
Sou a filha da miséria
Você nasceu pra guerrear
Nós somos a liberdade
Eu sou papel, você é o mar
Sobrevivi na escuridão
Sem ter você, inspiração
Ôôô desatando os nós
Hoje a renascer fala por nós
João, Negro Feiticeiro.
O timoneiro conquistador
Carolina é alforria
Poesia da alma que se libertou

b) G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, de 2019, Histórias para Ninar Gente Grande[4]

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa, as multidões

---

[3] Fonte da letra do samba-enredo: https://www.letras.mus.br/gres-renascer-de-jacarepagua/samba-enredo-2017-o-papel-e-o-mar/. Acesso em: acessado em: 12 fev. 2021.

[4] Fonte da letra do samba-enredo: https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/. Acesso em: 12 fev. 2021.

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu dengo
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato.

Sugestões de Conclusão e de Avaliação das atividades

Os estudantes poderão produzir atividade cultural, um festival, por meio de:

a) roda de Sarau (a partir desse recurso, poderão produzir seus próprios textos – poema, poesia, slam[5]);

b) cartazes sobre os trechos escolhidos do livro, sobre o que significou a Revolta da Chibata para a marinha brasileira (para isso, recorre-se a trechos trechos das letras dos sambas-enredo);

c) interpretações teatrais/performances sobre trechos escolhidos do livro (a cerca de Carolina) e do documentário (sobre João Cândido).

[5] Manifestações culturais a partir de poesias faladas, permeadas por ritmos musicais hip hop, que ocorrem em batalhas entre declamadores. As poesias declamadas possuem, geralmente, um cunho de crítica social da realidade periférica em que os jovens estejam inseridos. As batalhas são comumente realizadas em espaços públicos abertos, como praças, por um público composto, sobretudo, por jovens.

Referências

BRASIL. MEC, SECADI. **Lei 10.639/2003**. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília-DF, 2013.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. **Rio Negro de Janeiro**: olhares geográficos de heranças negras e o racismo no processo-projeto patrimonial. Salvador, 2015.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Geoesias: as geografias africanas da poesia. **Cadernos Cespuc**. Belo Horizonte, n. 19, 2010, p. 141-154.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10ª ed., São Paulo:Ática, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis: Vozes, 2000.

Referências digitais

1. PILAR, Luiz Antônio. O Papel e o Mar, 2008.

https://www.youtube.com/watch?v=73cWnIOfZXM&t=290s

2. Nação | TVE - Revolta da Chibata - 21/11/2014

https://www.youtube.com/watch?v=pgmFiwj8Y5k

3. G.R.E.S. Renascer de Jacarepaguá. Samba-enredo de 2017, O papel e o mar. Clipe oficial. Rio de Janeiro, 2017.

https://www.youtube.com/watch?v=upJJi6CE_IE

4. G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira. Samba-enredo de 2019, Histórias para ninar gente grande.
https://www.youtube.com/watch?v=7SObzDOug_A

Vídeos Complementares

1. Nação | TVE - Carolina de Jesus. Parte 1. 18/09/2015

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=E5V8SvEN2lI. Acesso em: 12 fev. 2021.

2. Nação | TVE - Carolina de Jesus. Parte 2. 25 /09/2015

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EDYxWzhlFfw . Acesso em: 12 fev. 2021.

3. CULTNE DOC. "Quarto de despejo - Carolina Maria de Jesus " - Ruth de Souza

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Dbw3csCl9lo. Acesso em: 12 fev. 2021.

4. Nação | TVE. Revolta da Chibata. 21/11/2014

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pgmFiwj8Y5k. Acesso em: 12 fev. 2021.

5 - João Bosco - O mestre-sala dos mares (com legendas da letra original).
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ndh8MwbjeKI Acesso em: 12 fev. 2021.

A formação territorial do Brasil na perspectiva dos quilombos

Adriani Lameira Theophilo de Almeida
Gabriel Romagnose Fortunato de Freitas Monteiro

Sugestão de esboço de atividade para o Ensino Fundamental II

Título da atividade: **A formação territorial do Brasil na perspectiva dos quilombos**	Tipo de Atividade: Aula expositiva / apresentação dos alunos	Duração: 50 minutos
Ano: 7º do Ensino Fundamental Vínculo com conteúdo: Formação territorial do Brasil		
Ementa: A formação territorial brasileira na perspectiva quilombola; Diáspora Africana; Grafias da ação e presença negra; Quilombos do passado e Quilombos contemporâneos; Organizações, associações, movimento e entidades quilombolas; Quilombos urbanos; Territórios e Territorialidades quilombolas.		
Objetivos **Geral** Compreender o processo de formação e de organização do território brasileiro como produto geo-histórico e social, que resultou na configuração territorial atual do Brasil, na ótica das presenças e das grafias quilombolas. **Específicos** - Conhecer as experiências das territorialidades quilombolas no passado e presente em sua multiplicidade. - Identificar, com auxílio de mapas, vídeos e de imagens, as "zonas de soberanias quilombolas".		

- Apresentar a luta quilombola como projeto político-cultural-pedagógico-epistêmico de construção nacional.
- Ressignificar visões de mundo a partir da pluralidade e da diferença.

Material ou Recursos: Mapas geográficos, recursos textuais (verbais e não verbais).

Atividade avaliativa: Solicitar aos alunos/as para reconhecerem e registrarem, com o auxílio de anotações, fotografias, croquis e outros recursos, elementos e grafias da herança e da presença negra no bairro e/ou município em que residem. Podem ser um e/ou mais marcadores:

a) toponímias;
b) quilombos;
c) terreiros;
d) monumentos;
e) espaços e atividades culturais etc.

Após, procede à construção de um painel com as informações coletadas.

Referências

ANJOS, Rafael Sânzio. A. dos. Cartografia e cultura: Territórios dos remanescentes de quilombos no Brasil. Trabalho apresentado no **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.** Coimbra, 2004.

ANJOS, Rafael Sânzio. Cartografia da Diáspora África-Brasil. São Paulo. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, out. 2011, p. 261-274.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos**: Uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. **Rio Negro de Janeiro**: olhares geográficos de suas heranças negras e o racismo no processo – projeto patrimonial. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Geografia, UFBA, 2015.

MONTEIRO, G. R. F. F. Panorama geohistórico dos quilombos no Brasil: notas para (re)pensar a formação territorial brasileira. Goiânia-GO. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN),** v. 12, n. Ed. Especial, p. 361-388, 2020.

MUNANGA, Kabenguele; GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. **Coleção para entender**, São Paulo: Global, 2006.
SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. **Relatório Narrativo do Projeto "A Lei 10.639/03 e o Ensino de Geografia**". Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.
SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. Quilombos. *In*: CADART, Roseli Salete *et. al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 650-656, 2012.
TAVARES, Júlio Cesar. Diáspora Africana: a experiência negra de interculturalidade. **Cadernos Penesb,** Niterói, n. 10, p. 77-87, jan./jun. 2008/2010.

Vídeos
Heróis de Todo Mundo - Zumbi dos Palmares
https://www.youtube.com/watch?v=jwOw9Szt39U

PEDRA DO SAL - Quilombo Urbano: conhecer, defender e amar
https://www.youtube.com/watch?v=GGBE1CnmYd4&t=1s

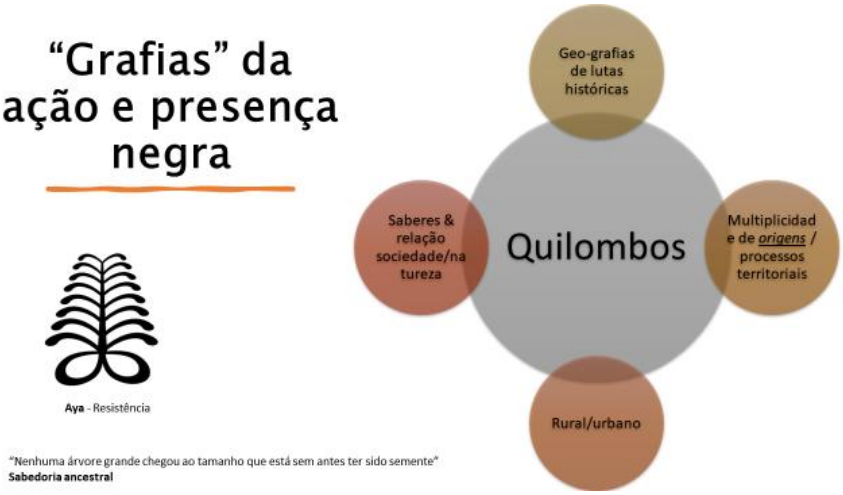
Roteiro de apresentação

1ª etapa: **Reconhecendo o território**

No primeiro momento da aula, presencial ou remota, será apontada a origem e a diversidade dos grupos étnicos que chegaram tanto às "Américas", quanto ao território brasileiro no período colonial, no que se chamou de terras do "Novo Mundo". A partir dessa apresentação, deverá ser provocado o debate acerca das influências dos movimentos populacionais transatlânticos, ressaltando o conceito de diáspora africana, ao qual busca revelar as múltiplas experiências de milhares de povos africanos para as "Américas", sobretudo para o Brasil, o que possibilitou a formação dos Quilombos em todo o território brasileiro e americano, mesmo com denominações distintas (Ex.: Cimarrones, Marrons, Cumbes, entre outros). Logo, essa nova

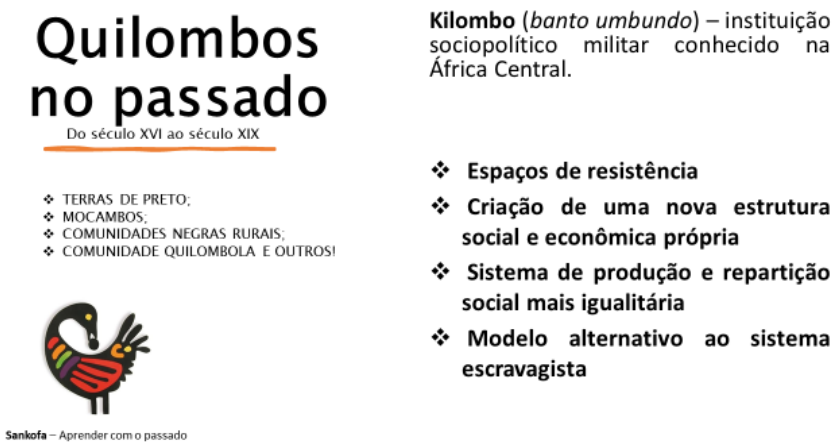
organização e agência produziram fissuras na lógica do sistema de dominação colonial vigente naquele período, além de moldar e delinear a formação do território brasileiro.

Cumpre ressaltar a necessidade de uma exposição dos múltiplos significados, bem como do que os Quilombos representam.



2ª etapa: **Quilombos no passado**

No segundo momento, devem-se expor as origens dos quilombos e as suas principais características. Somado a isso, vale uma exibição do curta "Heróis de todo mundo – Zumbi dos Palmares", a fim de apresentar sua emblemática importância para a história e geo-grafia do Quilombo dos Palmares e do Brasil, hoje alçado à categoria de herói nacional. E, por meio de mapas, deve-se indicar a distribuição dos sítios e de "zonas de soberania quilombolas" durante os séculos XVI e XIX.



3ª etapa: **Quilombos contemporâneos**

Ao iniciar o próximo debate, apresenta-se como pertinente promover uma discussão acerca de visões e narrativas que foram criadas sobre os quilombos e de como eles foram formados. Após esses questionamentos, vale apresentar as diversidades de contextos de desenvolvimento das comunidades quilombolas pelo país.

FAWOHODIE – Liberdade e Emancipação

Quilombos contemporâneos

Pluralidade de contextos de formação:

1. ocupação de fazendas falidas e/ou abandonadas;
2. compras de propriedade por escravos alforriados;
3. doações de terras para ex-escravizados por proprietários;
4. pagamento por prestações de serviços em guerras oficiais;
5. Terrenos de ordens religiosas deixadas para ex-escravizados;
6. ocupações de terras sob controle da Marinha do Brasil;
7. extensões de terrenos da União não devidamente cadastrados;
8. ocupações de terras transformadas posteriormente em Unidades de Conservação Ambiental

No debate seguinte, cumpre evidenciar que os quilombos também existiram e existem nas áreas urbanas, produzindo dinâmicas políticas e econômicas na cidade. A partir daí, mostra-se necessário realizar uma explicação da importância dos processos de identificação desses espaços para a população, bem como para a preservação da memória, da cultura e da comunidade ali existente. Assim, vale recorrer a exemplos desses quilombos, usando fotos e o vídeo "Pedra do Sal – Quilombo urbano: conhecer, defender e amar".

Quilombos urbanos

- Pleitear políticas públicas específicas para sua população
- Projetos de agricultura e ocupação urbana
- Proposições aos Planos Diretores Participativos de base popular
- Criação de pontos de cultura afro-brasileira
- Ressignificação do espaço urbano

ASASE YE DURU – Importância da Terra na manutenção da vida

4ª etapa: **Avaliação**

Nesta etapa, cabem o reconhecimento e o registo de informações sobre o espaço em estudo. Daí, é interessante solicitar aos discentes a recorrência a anotações, a fotografias, a croquis e a outros recursos, elementos e grafias da herança e da presença negra no bairro e/ou município em que residem. Esses procedimentos poderão ser realizados em um e/ou mais marcadores, como:

a) toponímias;
b) quilombos;
c) terreiros;
d) monumentos
e) espaços e atividades culturais etc.

Após, mostra-se pertinente a confecção de um painel com as informações coletadas.

As negras paisagens de Brasília a partir do Hip Hop[1]

Yuri Luciano Santos

Quase nunca nos damos conta de que o Brasil detém a maior população de origem africana fora da África, resultado, entre outros fatores, de um infindável processo de escravidão. Boa parte do universo do continente africano esteve contido nos diferentes grupos étnicos trazidos forçosamente para formar a nação brasileira no período colonial, cada um com suas diferentes crenças, costumes, culinária, em síntese, suas culturas. Subalternizados, a paisagem da presença negra do Brasil colonial pós-abolição até os dias atuais é de marginalização, desrespeito e discriminação. Mesmo assim, resistimos, e as nossas culturas imprimiram grafias de resistência expressas em nossas paisagens.

Na contemporaneidade, as negras paisagens se fazem presente com muito vigor. O aumento da presença cultura Hip Hop nas metrópoles brasileiras deixam marcam visíveis no espaço, colocando o debate da questão racial e das desigualdades em protagonismo. Apesar de ser uma manifestação contemporânea, a referida cultura também é uma manifestação cultural de matriz africana. O movimento está enraizado na cultura africana, pois ele é concebido como resistência e denúncia contra a figura opressiva, o que, de fato, confirma a ideia de uma matriz africana, já que, no entender de Moura (1983, p. 140), a contribuição cultural africana "foi e continua sendo – durante a escravidão como agora – uma cultura de resistência dos oprimidos no Brasil".

Nascido nas periferias negras e latinas de Nova York, nos Estados Unidos da América, a cultura Hip Hop se difundiu velozmente e abarcou as periferias do mundo inteiro. O movimento

[1] Este texto tem como público-alvo estudantes e docentes do 2º ano do Ensino Médio, especialmente da rede pública e privada do Distrito Federal (DF).

é composto por movimentos de dança (break), ilustrações e pinturas (grafite), bem como por um ritmo musical (rap). Assim, promoveu a sociabilidade de jovens, principalmente negros, na periferia e permitiu expressar e dar voz a protestos políticos, raciais, entre outros.

No nosso país, a cultura Hip Hop surgiu na década de 1980, em um contexto socioeconômico e político instável. Destacando-se em favelas, em periferias e em conjuntos habitacionais das grandes cidades brasileiras, o movimento rapidamente ganhou expressividade e passou a ocupar espaços públicos, como estações de metrôs e praças públicas, transformando-os em territorialidades onde é possível evidenciar a indissociabilidade entre o caráter artístico e político da manifestação cultural.

O rap é um ritmo musical que se originou nas periferias para falar das periferias. O discurso em suas letras está relacionado a questões sociais do cotidiano. Tudo isso, relatando, debatendo, criticando sobre temas como exclusão, desigualdade, racismo, dentre outros sensíveis a uma parcela da população menos favorecida. Nesse sentido, o rap funciona como um mensageiro da periferia, ou seja, o cantor (MC) busca relatar, de forma simples e clara, anseios e necessidades de uma realidade social (KITWANA, 2002).

Na efervescência de um rock nacional que ganhava cada vez mais visibilidade no Distrito Federal, de forma bastante significativa, com bandas como Legião Urbana e Capital Inicial, o Hip Hop chegou a essa cidade muito apreciado pelas juventudes periféricas das então cidades-satélites na década de 1980,. No entanto, essas produções artísticas não refletiam os anseios de uma juventude carente e sem voz da Capital Federal, que encontrou no Hip Hop, sobretudo no rap, um caminho e uma identidade.

No início, a cultura Hip Hop esteve muito ligada a festas que aconteciam em bairros nobres da Capital Federal. Isso porque o movimento chegou à Brasília por meio de filhos de funcionários públicos, diplomatas, estrangeiros residentes etc. Entretanto, logo ganhou expressividade na periferia por conta de uma identificação maior com esse grupo, visto que existia mais significado nas

abordagens sociais de violência e de exclusão da cultura Hip Hop com os moradores periféricos do Distrito Federal (ASSUMPÇÃO, 2009).

Colocar em perspectiva geográfica estudos étnicos-raciais, questionando o discurso dominante, é uma das formas de combate ao processo histórico e de caminho para uma sociedade justa e igualitária. Ao pensarmos as populações de matrizes africanas e suas culturas, devemos considerar as formas de racismo, preconceito, exclusão e as dimensões espaciais desses fenômenos.

O grafite, sendo uma manifestação artística negra, além de estabelecer alternativas visuais à cultura dominante, também se vincula à ideia de resistência e, como também de identidade da matriz cultural afro-brasileira. Em face disso, exploraremos essas noções de paisagens negras dentro do contexto político-territorial do RA Varjão. Primeiro, entendendo-a como paisagem excluída por sua relação com suas Regiões Administrativas fronteiriças. E, após essa reflexão, elucidaremos as negras paisagens do grafite, que surge como uma possibilidade de transformação social, resistência e de valorização étnico-racial.

RA Varjão: Território branco, paisagem da exclusão negra

Atribuímos o enfoque na RA Varjão por sua situação geográfica particular no contexto territorial do Distrito Federal. A cidade escapa a tendência de segregação socioespacial da capital brasileira, que expulsou habitantes pobres para espaços distantes da centralidade do Plano Piloto.

Até 2003, o Varjão constituía parte da Região Administrativa do Lago Norte, umas das cidades de maior poder aquisitivo e proporção de população branca do Distrito Federal, segundo dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios de 2018. Desmembrada da RA Lago Norte, o Varjão tornou-se um território negro dentro de um espaço branco, estabelecendo-se como uma das cidades de menor poder aquisitivo e de maior concentração de população negra da capital. Visivelmente a cidade tem uma

paisagem que se distingue das outras aos arredores, e que podemos retratar como paisagem de exclusão negra.

Pela figura a seguir, verifica-se, de um lado, com nitidez, os resultados da urbanização planejada, moderna, arquitetada, disciplinada, de um lado. De outro, os resultados de uma urbanização desobediente, de resistência, transgressora e resiliente.

Figura 1: Paisagem aérea urbana

Fonte: Anuário do DF (s/d); Codeplan (s/d). Disponíveis em: Apresentação do PowerPoint (codeplan.df.gov.br) e Lago Norte | Anuário do DF (anuariododf.com.br). Acesso em: 02 jul. 2021.

Por não constar nos planos arquitetônicos de Lúcio Costa, considerando ser uma cidade periférica, de maioria negra, com infraestrutura precária, a RA Varjão, em sua essência, configura-se como uma paisagem excluída. Cabe dizer que isso é ainda mais visível pela distinção dos territórios que o cercam, pela caracterização dos que os tornam únicos. O Varjão apresenta uma evidente diferenciação dos processos ocupacionais com sua região administrativa "rival" – RA Lago Norte.

Desde o modo histórico de ocupação do espaço até os aspectos demográficos, culturais e de hierarquia urbana, é possível sustentar que o Varjão tem sua identidade paisagística estabelecida na sua singularidade. Sua segregação socioespacial evidenciada comporta uma unidade de paisagem, que não é apenas da ordem da estética ocupacional, mas também conjuga a distinção da paisagem de classe e de identidade étnico-racial (COSGROVE, 2012).

Composta por uma população de menor renda, com histórico de ocupações irregulares e demograficamente negra, a história da RA Varjão é qualificada pela luta dos moradores por sua terra, produzindo paisagem singular que fortalece o vínculo da comunidade com seu território, em que as manifestações culturais de matriz africana são componentes fundamentais da formação dessa identidade. Dentro dessas manifestações, estão o grafite, potencializando a apropriação, a identificação e a transformação do espaço urbano, configurando-se como negra paisagem.

O grafite pode ser considerado uma negra paisagem. A manifestação artístico-cultural é produzida, em grande medida, por grupos sociais excluídos, sobretudo negros. Ele se estabelece como paisagem contra-hegemônica às paisagens da cultura dominante, possibilitando a transformação socioespacial, a percepção do outro, a integração social da juventude, pertencimentos e a valorização étnico-racial.

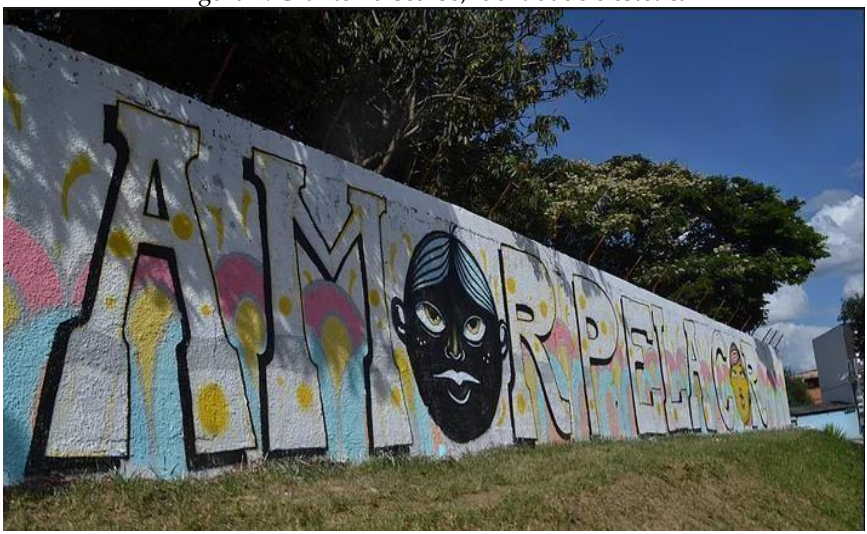
Na RA Varjão, é possível observar que o grafite denota uma ressignificação do elo espacial dos moradores e de sua identidade afro-brasileira. Na soma entre pretos e pardos, 75% da população se identifica como negra. Ainda mais, os dados do PDAD, de

2018, indicam que 49% da população do Varjão é constituída por crianças e jovens, parcela mais beneficiada pela cultura Hip Hop e pelo grafite.

Exemplificamos a influência e potencial do grafite com a atuação do Coletivo MOB na cidade. O grupo propõe a apropriação e o uso dos espaços públicos urbanos pelas populações locais de Regiões Administrativas do DF, transformando a paisagem e valorizando a construção popular das atividades desenvolvidas no sentido de empoderar moradores locais para que se tornem protagonistas das cidades que desejam e se identificam.

O coletivo MOB realizou intervenções artístico-culturais na RA Varjão, desenvolvendo diversas atividades, entre elas, algumas manifestações culturais de matriz africana relacionadas ao grafite, ao rap, a oficinas de capoeira, à percussão e ao maracatu, que deixaram uma paisagem posta na cidade. Cabe mencionar que tanto a apropriação quanto o uso e a intervenção feitos pelos próprios habitantes promoveram uma valorização identitária com o seu lugar, vinculado a uma estética cultural afro-brasileira.

Figura 2: Grafite - discurso, identidade e estética



Fonte: Própria (2019).

A iniciativa contou com o apoio da Administração Regional do Varjão e com a mobilização da comunidade. Foram realizadas atividades e oficinas voltadas à população jovem. Em uma das atividades, foram identificadas e demarcadas as paisagens temáticas da cidade, sendo o Beco do Rap um desses espaços identificados.

Desenvolvida por participantes autócnes e grafiteiros locais, está a intervenção do grafite. Em um deles, no muro de uma escola, constava a mensagem de combate ao racismo e o respeito racial.

O coletivo MOB destacou o processo de participação de jovens na transformação da paisagem e na produção de territorialidades dos espaços públicos. Dizeres como "*mais amor pela cor*" refletem a influência que o grafite pode exercer não somente para questões raciais, como também para uma luta antirracista. É importante destacar também que esse tipo de ação é legitimado pela Lei 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultural Afro-brasileira, sendo o grafite uma possibilidade de instrumento em prol da construção do reconhecimento da história que não é contada e do fortalecimento de identidade.

Figura 3: Restabelecimento da paisagem da cultura dominante

Fonte: Própria (2019).

Cumpre ressaltar que, em 2019, durante uma forte discussão sobre o ensino cívico-militar nas instituições escolares públicas do Distrito Federal, o grafite pintado com tema racial foi apagado e coberto por tinta branca. Em várias outras escolas, gestões militares também solicitaram apagamentos de grafites, o que nos evidencia que as paisagens da cultura dominante tentarão, a todo custo,

restabelecer a normalização e a padronização de sua estética, disciplinada e obediente.

Cabem, entretanto, às negras paisagens continuarem produzindo incômodos à estrutura hegemônica, que fomentam reflexões sobre as desigualdades sociais, raciais, de sexo e de gênero. E, nesse sentido, o grafite torna-se instrumento poderoso de ação, de resistência, assim como de transformação social.

A cultura Hip Hop e o grafite, e, somado a eles, a paisagem, constituem uma multiplicidade de significados e de potenciais. É preciso entender, portanto, a manifestação do grafite na paisagem como instrumento de resistência e indagação, operando para levantar questões políticas e sociais, buscando colocar em protagonismo o periférico, o alternativo, o emergente, em oposição ao central e hegemônico. E além disso, tal prática potencializa a configuração de territorialidades em que a valorização de elementos culturais na paisagem remetem à identidade da população afro-brasileira.

Referências

ASSUMPÇÃO, Gleice Aparecida de. **As representações sociais do rap brasiliense na mídia regional da cidade.** 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

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 providências. BRASÍLIA, DF, jan. 2003.

CODEPLAN / COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD. Brasília: SEPLAN – Subsecretaria de Estatística e Informações, 2018. Disponivel em: http://www.codeplan.df.gov.br/pdad- 2018/. Acesso em: 02 jul. 2021.

COSGROVE, D. A Geografia está em toda parte: cultura e simbolismos nas paisagens humanas. *In*: CORRÊA, R.L.; ROSENDAHL, Z., (Orgs.). **Geografia cultural**: uma antologia [online]. vol. 1, ISBN 978-85-7511-438-4, Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

KITWANA, B. **The Hip Hop generation**: Young blacks and the crisis in AfricanAmerican. New York: Perseus Books Group, 2002.

MOURA, Clóvis de. **Brasil**: raízes do protesto negro. São Paulo: Global, 1983.

Contribuições das geografias negras na "crônica de 19 de maio de 1888", de Machado de Assis: enfrentando a farsa

Aline Neves Rodrigues Alves
Marcus Delphim

Cara/o estudante[1] e caro/a professor/a[2],

Você já se deu conta de que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão em todo o continente americano? Esse país, de colonização portuguesa, é também o único que, após sua independência, manteve um reinado de origem consanguínea europeia. Para refletirmos um pouco mais sobre as relações raciais como problema socioespacial [A] criado por elites coloniais é que fazemos um convite para que leia conosco uma crônica muito interessante, de autoria de Machado de Assis[3]. A "Crônica de 19 de maio de 1988" foi escrita por um dos maiores escritores negros do Brasil e publicada uma semana após a abolição da escravatura, no ano de 1888.

A seguir, leia essa crônica de Machado de Assis. Ao lado dela, há a imagem do autor e três símbolos Adinkra. Esses símbolos expressam provérbios oriundos dos povos acã, da África Ocidental. O seu nome é Ananse Ntontan e simboliza criatividade, bem como sabedoria, características de um escritor que deu nome a um estilo e a uma visão de mundo: a ironia machadiana.

---

[1] Este texto tem como público-alvo estudantes da educação básica do 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para um maior aproveitamento, é necessário a leitura prévia da "Crônica de 19 de maio de1888", do autor Machado de Assis (1888). Cabe enfatizar que o texto em tela emerge das reflexões realizadas a partir do artigo "Questões acerca do genocídio negro no Brasil", do autor Denilson Araújo de Oliveira (2020)..

[2] Ao longo do texto, colocamos marcadores como este: [A]. Eles são notas complementares que podem lhe auxiliar na leitura junto aos estudantes. Já as palavras em itálico estão figuradas nos boxes que acompanham o texto.

[3] Também disponível em: https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2013/05/184084/. Acesso em: 12 fev. 2021.

Crônica de 19 de maio de 1888

Machado de Assis

BONS DIAS!

Eu pertenço a uma família de profetas *après coup*, *post factum*, *depois do gato morto*, ou como melhor nome tenha em holandês. Por isso digo, e juro se necessário for, que toda a história desta lei de 13 de maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa de seus dezoito anos, mais ou menos. Alforriá-lo era nada; entendi que, perdido por mil, perdido por mil e quinhentos, e dei um jantar.

Neste jantar, a que meus amigos deram o nome de banquete, em falta de outro melhor, reuni umas cinco pessoas, conquanto as notícias dissessem trinta e três (anos de Cristo), no intuito de lhe dar um aspecto simbólico.

No golpe do meio (*coup du milieu*, mas eu prefiro falar a minha língua), levantei-me eu com a taça de champanha e declarei que, acompanhando as ideias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia que a nação inteira devia acompanhar as mesmas ideias e imitar o meu exemplo; finalmente, que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado.

Pancrácio, que estava à espreita, entrou na sala, como um furacão, e veio abraçar-me os pés. Um dos meus amigos (creio que é ainda meu sobrinho) pegou de outra taça, e pediu à ilustre assembleia que correspondesse ao ato que acabava de publicar, brindando ao primeiro dos cariocas. Ouvi cabisbaixo; fiz outro discurso agradecendo, e entreguei a carta ao molecote. Todos os lenços comovidos apanharam as lágrimas de admiração. Caí na cadeira e não vi mais nada. De noite, recebi muitos cartões. Creio que estão pintando o meu retrato, e suponho que a óleo.

No dia seguinte, chamei o Pancrácio e disse-lhe com rara franqueza:

— Tu és livre, podes ir para onde quiseres. Aqui tens casa amiga, já conhecida e tens mais um ordenado, um ordenado que…

— Oh! meu senhô! fico.

— … Um ordenado pequeno, mas que há de crescer. Tudo cresce neste mundo; tu cresceste imensamente. Quando nasceste, eras um pirralho deste tamanho; hoje estás mais alto que eu. Deixa ver; olha, és mais alto quatro dedos…

— Artura não qué dizê nada, não, senhô…

— Pequeno ordenado, repito, uns seis mil-réis; mas é de grão em grão que a galinha enche o seu papo. Tu vales muito mais que uma galinha.

— Justamente. Pois seis mil-réis. No fim de um ano, se andares bem, conta com oito. Oito ou sete.

Pancrácio aceitou tudo; aceitou até um peteleco que lhe dei no dia seguinte, por me não escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu expliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso natural, não podia anular o direito civil adquirido por um título que lhe dei. Ele continuava livre, eu de mau humor; eram dois estados naturais, quase divinos.

Tudo compreendeu o meu bom Pancrácio; daí para cá, tenho-lhe despedido alguns pontapés, um ou outro puxão de orelhas, e chamo-lhe besta quando lhe não chamo filho do diabo; coisas todas que ele recebe humildemente, e (Deus me perdoe!) creio que até alegre.

O meu plano está feito; quero ser deputado, e, na circular que mandarei aos meus eleitores, direi que, antes, muito antes de abolição legal, já eu, em casa, na modéstia da família, libertava um escravo, ato que comoveu a toda a gente que dele teve notícia; que esse escravo tendo aprendido a ler, escrever e contar (simples suposição) é então professor de filosofia no Rio das Cobras; que os homens puros, grandes e verdadeiramente políticos, não são os que obedecem à lei, mas os que se antecipam a ela, dizendo ao escravo: és livre, antes que o digam os poderes públicos, sempre retardatários, trôpegos e incapazes de restaurar a justiça na terra, para satisfação do céu.

BOAS NOITES.

Reprodução: WikimediaCommons.

Fonte: CUNHA (2016, p.215) Disponível também no site: https://www.revistas.usp.br/teresa/article/download/127374/124579/242950

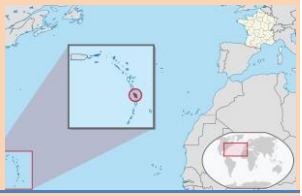
Agora que você já fez a leitura da crônica, deve estar se perguntando: O que uma produção literária tem a ver com o ensino de Geografia? Porém, já pensou nas escalas geográficas nesse texto? Vamos do local, da casa do senhor branco de posses até o fenômeno de proporções globais: a desumanização de africanos e de seus descendentes nas Américas, fruto de uma lógica colonialista estruturada em bases capitalistas. E por ser um tema que evoca os ranços coloniais de manutenção das desigualdades no país mais negro fora de África, o Brasil, é que precisamos refletir a partir da ordem da Lei Federal nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 9.394/1996. Ambas obrigam todas as escolas públicas e privadas a estudarem com rigor, profundidade e respeito sobre o continente africano, nossa *afrodescendência* e direitos humanos.

A Geografia é uma ciência que, por muito tempo, vem sendo colonizada por ideias e ideais produzidos no norte global. Isso porque a maioria dos cientistas que ainda influencia essa ciência é de origem europeia (veja no box uma reflexão sobre esse assunto). Entretanto, nas últimas décadas, tem sido provocada por cientistas negros

Ciência: Para o psiquiatra e filósofo político Franz Omar Fanon, no período colonial é criado um "enfeitiçamento", uma ficção, que organiza a construção do pensamento, atribuindo superioridade e inferioridade intelectual a partir da existência dos grupos raciais. E, mesmo que raça não exista em termos biológicos, ela existe como construção sociológica. Nesse sentido, estar enfeitiçado é estar cooptado a uma ideia de que *o que se produz* na Metrópole (Europa) é o mais legítimo, mesmo com o fim do colonialismo. E vai além, pois se trata também de uma regulação da forma como construímos o saber científico, em que a produção europeia se arroga ao patamar de universal, e, isso reverbera no desenvolvimento das ciências. Fanon afirma, como muitos intelectuais do seu tempo e da atualidade, que essa ficção é uma estratégia narcísica do grupo racial branco como ferramenta de dominação inventada e que ainda influencia nossa forma de ver e relacionarmos com a ciência e com os povos europeus.

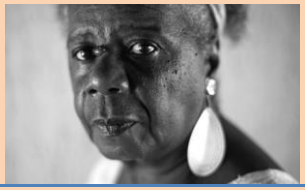
Créditos: geledes.org.br

Onde nasceu Franz Fanon? Na Martinica. Trata-se de uma ilha que, em 1635, foi dominada por franceses. Esses invasores deportaram a população nativa em 1660 e ocuparam o território que passou a ser uma colônia francesa. Os africanos levados para a ilha trabalhavam no regime de escravidão. Martinica é considerada um departamento ultramarino francês, tal como a Guiana Francesa na América do Sul.



Créditos: pt.wikipedia.org

Escrevivências: A escrita de nós ou escrevivências é um termo cunhado na década de 1990 pela belorizontina Conceição Evaristo. Essa importante escritora tem, por meio de suas publicações literárias, contribuído para que pessoas negras tomem para si o compromisso de serem autoras de suas narrativas textuais. Uma experiência historicamente comum ao grupo racialmente branco, na literatura ou em textos acadêmicos, mas que torna indivíduos ou sociedades negras como objetos e não protagonistas críticos de suas histórias. Escreviver, portanto, é uma experiência negra – individual e coletiva – e que Conceição Evaristo traz de seus estudos e vivências na periferia e em diálogo com os movimentos sociais negros. Na Geografia, tem sido utilizada, muitas vezes, como recurso teórico metodológico, ou seja, o modo como se realiza o estudo científico. No caso, trazendo a voz do/a pesquisador/a que problematiza e aponta resultados de investigações que envolvam as dimensões espaciais do racismo, das relações raciais ou das marcas negras como patrimônio brasileiro, conforme nos informa a geógrafa Geny F. Guimarães. Carrega na gênese uma poética e uma ancestralidade, mas também a possibilidade de revelar espacialidades até então pouco exploradas na Geografia.



Créditos: itaucultural.org.br

"A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar 'os da casa grande' e sim para incomodá-los em seus sonhos injustos."

Conceição Evaristo

e negras, como o memorável Milton Santos, que enfrentando o racismo, têm sido capazes de avançar com teorias geopolíticas que abarcam fenômenos interligados do local ao global. Eles/elas não apenas nos apontam as forças do sistema capitalista na produção do espaço, mas também as reações e re-existências das populações subjugadas desde o colonialismo.

Nesse sentido, a memória histórica e espacial surge como forma de visualizar e de registrar as cicatrizes que ainda hoje circundam e oprimem a realidade vivida pela população preta e periférica no Brasil. É preciso afirmar que a abolição não eliminou o complexo de autoridade (chefe) da elite branca, que institui um complexo de inferioridade e dependência de toda a população racializada como não-branca. Então, muitos geógrafos, geógrafas e tantos outros cientistas negros e negras têm produzido *escrevivências* que ressaltam experiências narradas não mais sob o ponto de vista de parte da sociedade, em geral a classe declarada branca, mas dos grupos raciais negros e indígenas, que passam a ocupar espaços dentro das universidades brasileiras. Desse modo, essas pessoas nos desafiam a conhecer o lugar da diversidade

cultural e de seus povos, suas contribuições em vários campos do conhecimento, como na literatura.

Então, vamos lá? Como estudante de Geografia, você percebeu como Machado de Assis apresenta os espaços ocupados pelas personagens naquela época? Decerto, já imaginou qual a cor daquele senhor e de Pancrácio? Quais papéis ocupam naquela sociedade e suas relações de poder? Vimos que o senhor, que não foi nomeado no texto, antecipa-se em dizer que fizera um grande ato: libertou o Pancrácio, jovem negro. Naquelas circunstâncias, quem poderia dar a liberdade, senão um cidadão branco católico? Parece algo natural, mas a liberdade (assim, como a prisão) é um projeto de controle social e espacial que se constituiu como monopólio exclusivo de homens brancos, heterossexuais e com posses.

É interessante como o senhor cria a sua egoística forma de solidariedade e até parece se sentir perdoado, livre da culpa de ter escravizado, ou melhor, exibe publicamente uma simpatia pela vítima quando notícias sobre sua ação precisaram ser informadas na mídia da época. Entretanto, será que ele renuncia seus privilégios de não ser servido por Pancrácio, de elevar Pancrácio ao estágio social em que ele se encontra?

Afrodescendentes: são povos de ascendência africana. E é preciso considerar que é grande a diversidade étnica dos africanos tanto em nosso país (*pesquise pelos grupos étnicos bantos e iorubás*) quanto em todo o continente americano. Fruto de um dos maiores crimes de tráfico humano, africanos/as negros/as, incluindo crianças, são também representantes dos ancestrais de toda a humanidade. Afinal, foi de 100 a 150 milhões de anos atrás que esses grupos humanos se espalharam pela África para povoar o restante de todo o planeta.

Crianças negras na Colômbia

Créditos: ACNUDH/Global Humanitaria

E você já ouviu falar da Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024)?

2015-2024
DÉCADA INTERNACIONAL DE
AFRODESCENDENTES

Essa é uma iniciativa proclamada pela Assembleia Geral da ONU. Digite em seu navegador na internet ou clique em: decada-afro-onu.org, a fim de explorar materiais diversos e também o Programa de Atividades para Implementação dessa ação.

Por lá, existem biblioteca, acervos de vídeos, fotos e documentos importantes como a **Conferência de Durban**, ocorrida na África do Sul, da qual o Brasil participou e foi signatário de acordos que visam à erradicação do racismo por meio, por exemplo, de políticas públicas.

Fonte: https://decada-afro-onu.org/

Invisibilizar: Se consultarmos alguns dicionários da Língua Portuguesa, encontraremos o significado dessa palavra como verbo, que expressa a ação de tornar(-se) ou fazer(-se) invisível. Em nossos escritos, chamamos atenção para o fato de que invisibilizar seja uma produção ativa de tornar algo ininteligível ou descartável, isto é, invisibilizar para nós é uma forma de produzir a *não existência*.

De acordo com a pedagoga Nilma Lino Gomes, existem diferentes lógicas dessa produção de *não existência*, mas seguramente todas elas partem de manifestações comuns, como a crença de uma única cultura com status de universal e que impedem as outras de se realizar no plano do reconhecimento.

Créditos: ebc.org.br

Que tal um exemplo? O movimento negro produz conhecimentos que, muitas vezes, não são visíveis para grande parte da população brasileira, embora os muitos resultados de suas ações políticas sejam de conhecimento mais amplo. É o caso das leis de criminalização do racismo (nº 7.716/1989), a lei de reserva de vaga para negros/as no ensino superior (nº 12.711/2012) ou a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, alterada pela Lei nº 10.639/03 citada nesse texto.

Nesse sentido, pode ser que você conheça instrumentos legais, mas não *re-conheça* o protagonismo histórico desse ator político que lutou por sua efetivação. Todavia, isso não acontece por acaso, considerando que há uma sistemática produção de *invisibilidade e silenciamentos* de tais grupos. E o mesmo ocorre para os movimentos dos sem-terra, indígenas, entre outros.

Para saber mais, indicamos o livro "O movimento Negro Educador", da pesquisadora Nilma Lino Gomes.

Ficamos imaginando o que Pancrácio poderia almejar a partir do processo de sua alforria.

Observe que, na crônica, a solidariedade (ainda que de maneira irônica, marca sofisticada da escrita de Machado) é associada a valores religiosos. É possível afirmar que o catolicismo oriundo das relações de poder coloniais perpetrou como obrigatoriedade para todos que viviam no país.

Em que medida tais valores da dimensão cultural religiosa são importantes para preservar os privilégios daquele senhor de posses? É importante lembrar que o pensamento colonial teve o apoio da Igreja Católica quando essa instituição disse e escreveu que a população indígena e preta não possuía alma e necessitava ser catequizada [B]: uma construção que assegurou exclusividade ao senhor de posses a posse da vida de outros seres humanos.

Esse imaginário social cria uma zona de conforto para aqueles que estão no poder. E, consequentemente, estereótipos [C] que recaem sobre os grupos raciais, sejam eles brancos, negros ou indígenas. No caso de Pancrácio, não seria um estereótipo, acreditarmos que ele seja um ser obediente àquele senhor que o oprime? Seria Pancrácio um jovem cúmplice ou rebelde em relação a outra personagem? Estaria vivendo a ilusão

de pertencer à zona do-ser homem branco de posses ao se deslocar da cozinha para a sala?

Ressalte-se que é preciso considerar que todo o processo de tentativa de desumanização do povo preto escravizado aqui no Brasil foi elaborado desde o princípio para *invisibilizar* e podar aspirações reais de inserção dessa população na sociedade. Basta observarmos a Lei nº 601, conhecida como Lei de Terras, do ano de 1850, que proibia qualquer pessoa de ocupar terras públicas, situação comum no processo de fixação e de construção de moradia anteriormente a essa legislação [D]. Esse fato inviabilizava a possibilidade de grande parte da população livre, anteriormente escravizada, ter direito à moradia.

Talvez Pancrácio pudesse se sentir o primeiro, "dos cariocas", cidadão livre. Porém, como sabemos, a liberdade sem condições efetivas de direitos criou uma *cidadania mutilada* (ver próximo box) a vários grupos sociais negros ao longo da história brasileira. Quilombolas no campo e na cidade, povos de terreiros, grupos de culturas peculiares, oriundas de diferentes regiões de África foram severamente controladas, desde a chegada desses sujeitos nos portos brasileiros até a construção de novas cidades. A exemplo, temos a criminalização da capoeira, do samba e de religiões de origem afro-brasileira, assim como a formação de áreas ocupadas fora do perímetro da área central de cidades: as primeiras favelas.

Ainda sobre Pancrácio, o que lhe reserva o futuro, se o presente está recheado de estereótipos de inferioridade e dependência? Fato é que Pancrácio ainda é tratado como um molecote, infantilizado aos olhos dos senhores de posses. Como fugir dessa manipulação estereotipada e dessa pretensa superioridade branca, como se fosse algo natural? Não se pode omitir o fato de que infantilizar, dar petelecos, como ocorrido na crônica, é uma forma cínica de assegurar uma relação de intimidade e de controle que, por sua vez, não caberia na transição dos novos tempos. Por sinal, de que novos tempos falamos? Da transição entre o trabalho escravizado e o assalariado.

Cidadania mutilada: O premiado geógrafo baiano Milton Santos apresenta, em um Simpósio, por meio de sua vivência, reflexões sobre o que é ser cidadão neste país. E nos traça uma lista de algumas cidadanias mutiladas: cidadania mutilada no trabalho, cujas oportunidades de emprego são negadas ou mesmo as desiguais remuneração e oportunidades de promoção. Para ele, existe cidadania mutilada também "na localização dos homens, na sua moradia. Cidadania mutilada na circulação".

Será mesmo que temos o direito de ir e vir? Milton Santos nos recorda que alguns sequer sabem da existência desse direito. A cidadania mutilada se estende à educação, à saúde e a tantas áreas da vida humana. E traz a si como exemplo:

Créditos:miltonsantos.com.br

"Digo-o por ciência própria. Não importa a festa que me façam aqui ou ali, o cotidiano me indica que não sou cidadão neste país [...]. Tenho instrução superior, creio ser uma personalidade forte, mas não sou um cidadão integral deste país. O meu caso é como o de todos os negros deste país, exceto quando apontado como exceção. E ser apontado como exceção, além de ser constrangedor para aquele que o é, constitui de momentâneo [...] resultado de uma integração casual" (SANTOS, 1996, p.135).

Para Milton Santos, o modelo cívico brasileiro é herdado da escravidão que marcou este território e ainda hoje se materializa como modelo subordinado à economia, ou seja, o que é central não é o homem-cidadão com direitos, mas sim o mercado. Uma democracia de mercado requer consumidores – no mundo global – e o palco são os centros urbanos com seus problemas sociais graves. Porém, Milton aposta na nossa capacidade – como periféricos, pobres, negros, minorias, imigrantes, conscientes de nossas posições – de fazermos uma outra globalização, que seja mais humana.

De acordo com cientistas do campo das Ciências Humanas, o projeto de senhores de posse é aprisionar para vigiar, punir, gerir e reproduzir com mais eficácia uma vida negra contingenciada (controlada) desde o colonialismo. Perceba que, na crônica, a personagem branca cria possibilidades futuras de participação na política. Antecipa-se mais uma vez em vislumbrar qual seria o ápice da participação negra na sociedade ao reduzi-la a um fato: "[...] que êsse escravo tendo aprendido a ler, escrever e contar, (simples suposições) é então professor de filosofia no Rio das Cobras [...]" (ASSIS, 1973). Todavia, será que essas suposições do homem de posses dão conta de tolher desejos negros?

Cabe somente a Pancrácio ter consciência. Consciência de si, dos outros e consciência espacial para garantir sua vida. É preciso agir, lutar, para re-existir dentro das possibilidades gradativamente conquistadas, pois a abolição não foi uma dádiva, algo doado, ainda é uma luta constante. Ela ocorreu com a força imperativa de indivíduos e de grupos em movimento que lideravam ações difusas: desde a escrita de cartas de mulheres escravizadas questionando/denunciando castigos corporais até as rebeliões,

insurreições armadas e coordenadas de africanos e afrodescendentes contra o Estado Colonial [E].

Pancrácio, ainda que tenha o menor número de falas dentro da crônica, viveu na condição de escravizado. Ele, possivelmente, conhece bem a realidade vivida (transita entre o mundo branco e o negro, apesar de ser serviçal no primeiro), tendo condições reais de compreender o porvir.

A ausência de condições materiais e apoio para sair a casa do seu futuro empregador pode ser um dos motivos pelo qual respondeu imediatamente que ali ficaria. Consciente dos perigos de perambular pelas cidades, sem-teto e sem-terra, à procura de novas oportunidades e, agora, diante de uma população que precisaria aprender a vê-lo como cidadão e não mais como *escravizado*.

Seu cartão de visita poderia ser, no mundo branco, a condição de trabalhador, logo remunerado, apesar da falta de leis trabalhistas, do racismo latente e da remuneração um tanto duvidosa. Além disso, permanecer na casa do empregador seria a oportunidade de ter um local para "sobre-viver".

Escravizado: Optamos por escravizado e banimos expressões que envolvam a palavra escravo. Isso porque seu uso reitera a ideia de que ser escravo é algo inerente, natural à condição humana dos africanos e dos povos nativos (nascer, viver e morrer), e não uma imposição construída no período colonial. Acreditamos que **ninguém nasce escravo** e, somado a isso, pensar o ser humano na condição de escravizado é um exercício que potencializa ação e reflexão antirracista, seja no Brasil e no mundo.

Créditos: ipeafro.org.br

Para Grada Kilomba, a palavra escravizado nos remete à constante ação e desejo de mudança (libertação e liberdade), minha e de meus irmãos/as ou parentes, como os povos indígenas no Brasil se autodenominam. Em seu livro "Memórias da plantação", a autora nos convida a não aceitar o racismo, que naturalizou a palavra escravo, como se essa fosse a condição dos habitantes do vasto continente africano e seus descendentes na diáspora negra.

Indicamos um importante suplemento didático que conta com uma linha do tempo dos povos africanos. Nele, você poderá acessar uma peça que ilustra como os africanos produziram cultura e conhecimento, em soberania e em liberdade, estendendo sua influência em todo o mundo durante milênios antes de sua escravização nas Américas.

Clique Linha do Tempo | Ipeafro ou digite: ipeafro.org.br/linha-do-tempo

Nesse diálogo, fazemos conjecturas, mas estamos certos de que a violência cotidiana, por menor que pareça ser, é uma violência. Então, indagamos, por quanto tempo esses senhores conterão corpos e territórios negros de ontem e de hoje? E será que realmente conseguiram conter completamente?

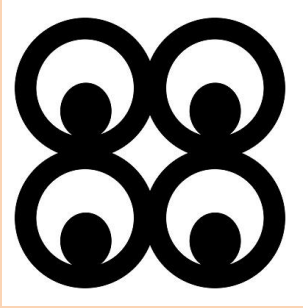
Muitos autores/as que discutem relações raciais, acreditam que é preciso considerar que o sentimento de raiva ameaça a segurança de senhores de posse. Nesse sentido, não sabemos por quanto tempo Pancrácio aguentou os "petelecos" e outras humilhações. Entretanto, as resistências e re-existências permanecem, provam e confrontam (de diferentes modos) as narrativas de políticos e de pessoas da elite, que insistem em negar que haja violência racial no Brasil ou que não haja silenciamentos sobre as diferentes perspectivas da história desse país, o que nos faz acreditar numa história única: a abolição feita por mãos brancas. Ou, vale também pensar, que a miscigenação tentou apagar, de todas as formas, a nossa negrura (identidade negra).

Da casa do senhor de posse à rua onde se divulgam notícias fabricadas para manipular a opinião pública e a política estatal, temos o exercício do controle do corpo negro e de seus territórios negros. Muitos já reiteraram, discretamente ou entrelinhas, que é

Re-existências e **resistências**: Os movimentos sociais ou as organizações coletivas lutam por melhores condições de vida. Essa re-ação pode ser uma das maneiras pelas quais é possível se manterem vivas as suas culturas, seus territórios e, muitas vezes, as suas próprias vidas. Porém, sobretudo, ocorre como resposta a um projeto de sociedade (e de nação) que não lhes garante direitos essenciais a seus modos de vida.

Nesse sentido, RE-existir é uma questão política e até, em alguns casos, ecológica. Para exemplificar, podemos pensar em como os povos de terreiro (religião de origem afro-brasileira) se relacionam com o sagrado e a natureza. Vivenciar o culto aos Orixás é também um comportamento de proteção das matas, dos rios e de toda vida que há nesses ecossistemas. Então, nesse caso, não temos uma resistência armada ou uma atitude reconhecida como uma greve ou rebelião, mas temos conhecimentos passados de geração em geração para que os adeptos do Candomblé (nesse exemplo) possam re-existir em seus territórios do sagrado, apesar da intolerância e do racismo religioso que buscam torná-los inexistentes.

Adinkra Mate Mate Masie



Créditos: symbols.com

Símbolo do conhecimento, sabedoria e prudência

Logo, re-existir é criar estratégias para se manter a existência, um determinado modo de vida e de produção, por modos diferenciados de sentir, agir e pensar, conforme nos informa o geógrafo Carlos Walter Porto-Gonçalves (2017).

preciso temer um país majoritariamente negro, especialmente com os avanços e retrocessos de leis trabalhistas, direitos sociais e políticas de ações afirmativas (ainda que fecundados um século depois da Abolição, pela Constituição de 1988).

No entanto, há tempos, Pancrácios e movimentos sociais negros desconfiam das narrativas de solidariedades baseadas em relações assimétricas de empregados e empregadores, sempre se antevendo com promessas de emancipação (como bem-viver), mas que, na verdade, são tensionadas por eventos maiores no mundo. No início da crônica, a expressão "o gato morto" aponta para o contexto de que era impensável o mundo capitalista sem mão de obra barata (como inaugurado na Revolução Industrial e que tanto pressionou também para o fim da escravatura, bem como a visão de indivíduos como consumidores em potencial).

Na atualidade, é impossível mantermos a concentração de riqueza de países do norte global sem explorar as riquezas e mão de obra do eixo sul do planeta. É preciso considerar, porém, que a seletividade espacial do capitalismo produziu novas dimensões da segregação racial do espaço com periferias no centro e centro nas periferias.

Assim como as influências da política externa orientam o modo de produção de países empobrecidos pelo colonialismo até os dias atuais, da mesma forma que no passado a Revolução Haitiana, o panafricanismo [F] ou tentativas semelhantes na América Latina foram (e são) referências para que o corpo negro e de tantos grupos subalternizados não se tornassem objetos calculados de enriquecimento das elites brancas no mundo. Do local ao global, a Geografia é uma interessante lente para entendermos quadros de racismo estruturais e estruturantes. No entanto, essa geografia servirá para traduzirmos também as forças de resistências e re-existências presentes desde nossas casas até geopolítica global.

Por fim, esperamos que, com este diálogo, por meio da literatura de Machado de Assis, tão à frente de seu tempo e quase indecifrável para as elites brancas da época – esse grupo nem sempre desconfiava de seus pensamentos –, é que nos despedimos com um provérbio de origem africana: "Até que os leões contem as

suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça". Como Conceição Evaristo: Escrevivamos!!!

Notas complementares

[A]. Avalie se é necessário refletir com os estudantes sobre o conceito a seguir: Sócio-espacial são processos que envolvem as relações sociais e o espaço ao mesmo tempo. Trata-se da dinâmica de produção do próprio espaço a partir da sociedade, de acordo com Igor Catalão (2011).
[B]. O Catolicismo foi a religião oficial no Brasil, que nasceu no Oriente Médio em sua versão original. No entanto, com o passar dos séculos, teve os seus fundamentos aprisionados na Europa onde os sistemas feudal e absolutista (em certo modo, o Estado moderno) se apoiaram politicamente.
[C]. Para saber mais sobre o que são estereótipos, recomendamos a leitura do artigo "Questões acerca do genocídio negro no Brasil", de Denilson Oliveira (2020). Ver Referências.
[D]. Além da Lei de Terras, podemos citar o interesse de cientistas e representantes políticos em elaborar legislações que garantissem a entrada de homens brancos em idade reprodutiva no país, em especial imigrantes europeus, no final do século XIX. O contingente de imigrantes brancos que se estabeleceu no sul e sudeste do país, no início do século XIX, foi próximo ao número de africanos sequestrados em três séculos de Brasil Colônia.
[E]. Muitas foram as guerras territoriais, sendo a construção do Quilombo de Palmares um exemplo prático e simbólico da luta contra o modelo racial de exploração humana. Não menos importantes foram ações coletivas como as de irmandades que se organizavam para comprar a alforria de pessoas escravizadas ou suicídios como forma de libertação e perda do controle dos senhores de posse sobre corpos negros. Esse último, algo profundamente violento que merece outros debates para entendimento. Ver o subtítulo "O significado do suicídio escravo e a morte: Uma breve sugestão de interpretação" do autor

historiador Wilson Roberto de Mattos (2008), no livro Negros contra a Ordem: Astúcias, resistências e liberdades possíveis (Salvador, 1850 – 1888).
[F]. Para mais informações didáticas sobre o pan-africanismo, recomendamos o sítio eletrônico: Portal do Professor - Pan-africanismo (mec.gov.br). Já para aulas que abarquem a Revolução Haitiana, sugerimos o uso de imagens históricas, bem como a leitura do texto Além do medo - Impressões Rebeldes (uff.br), disponível em: https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/?temas=alem-do-medo.

Observação
Entre as referências a seguir, há aquelas que não foram citadas no texto, mas estão implicitamente ligadas à produção deste material.

Minicurrículo da autora e do autor

Aline Neves R. Alves é professora de Geografia da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação (PPGE/FaE/UFMG). Co-coordenadora do Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre a Educação Básica(SIEX-UFMG).

Marcus Delphimé professor de Geografia da Rede Estadual e Municipal do Rio deJaneiro/RJ. Mestrando em Geografia pelo PGG-UFF. Integrante do grupo ArtesaniasGeográficas. Fundador do Projeto Portal da Consciência.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é o racismo estrutural**? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ASSIS, Machado de. Crônica de 19 de maio de 1988. *In*: **Obra Completa**, Vol. III, 3ª edição. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1973, p. 489-491. Disponível em: https://www.sul21.com.br/opinião publica/2013/05/184084/. Acesso em: 12 de nov. 2020.

AZEVEDO, Celia M. M. de. **Onda Negra**, **Medo Branco**: O Negro no imaginário das Elites- Século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. **Lei nº 601**, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: www.planalto. gov.br/CCIVIL/Leis/L0601-1850.htm. Acesso em: 08 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.716**, de 05 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7716-5-janeiro-1989-356354-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 08 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 02 nov. 2020.

BRASIL**. Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/ Lei/L12711.htm. Acesso em: 08 ago. 2021.

CATALÃO, Igor. Socioespacial ou sócio-espacial: continuando o debate. **Revista Formação Online**, n.18, v. 2, p. 39-62, jul./dez, 2011. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/ article/viewFile/597/1226. Acesso em: 05 mai. 2021.

CUNHA, Cilaine Alves. Apresentação: Crônica de Machado de Assis de 19 de maio de 1888. **Teresa revista de Literatura Brasileira**

[17]; São Paulo, 2016. p. 215. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/127374/124579. Acesso em: 09 ago. 2021.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma L. **Movimento Negro Educador**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. A Geografia desde dentro nas relações étnico-raciais. *In*: NUNES, Marcone Denys dos Reis *et. al*. (Orgs.). **Geografia e Ensino:** aspectos contemporâneos da prática e da formação docente, p. 67-94. Salvador: Eduneb, 2018.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2010.

MATTOS, Wilson Roberto de. **Negros contra a ordem**: Astúcias, resistências e liberdades possíveis (Salvador, 1850-1888). Salvador: EDUNEB, EDUFBA, 2008.

NUNES, Isabella Rosado; DUARTE, Constância Lima (Orgs). **Escrevivência**: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

OLIVEIRA, Denilson Araújo de. Questões acerca do genocídio negro no Brasil. **Revista da ABPN**, v. 12. Ed. Especial – Caderno Temático: Geografias Negras. Abril de 2020, p. 312-335. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/867. Acesso em: 09 ago. 2021.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-americana e caribenha. Enpublicación: **Los desafíos de las emancipaciones em un contexto militarizado.** Ceceña, Ana Esther. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales,Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2006, p. 151-197.

PORTO GONÇALVES. De saberes e de territórios – diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. *In*: CRUZ,

OLIVEIRA. **Geografia e o Giro Descolonial**: experiências, ideias e horizontes. 1ª ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, p. 51.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS. M. **Espaço do Cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. *In*: CARDOSO, Ruth ET AL. O preconceito. Secretaria de Justiça e da Defesa da Cidadania, Secretaria de Estado da Cultura**: Imprensa Oficial do Estado S.A** IMESP, 1996/1997, p.135. Disponível em: www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/12/As-cidadanias-mutiladas_MiltonSantos1996-1997SITE.pdf. Acesso em: 09 ago. 2021.

População feminina e negra no Brasil: a construção sociocultural da desigualdade

Danee Eldochy Gomes Soares

Introdução

Esta proposta de aula visa dialogar com os alunos sobre a importância da participação da população feminina negra neste país. Somado a isso, busca também compreender como as violências impostas a esse grupo trazem graves perdas à nossa sociedade.

Segundo dados da PNAD 2014 (BRASIL, 2014), 56% do Brasil é povoado por pessoas negras, e cerca 51,6% dessa população é composta por mulheres. Dados atuais mostram que a lógica perversa dos racismos estrutural e institucional continuam relegando à população negra os piores indicadores em relação a ganhos salariais, escolaridade, moradia e a empregabilidade quando comparado ao grupo étnico dominante.

Por sua vez, os dados coletados na PNAD-C de 2017 (BRASIL, 2017) ressaltam que, dos 13,7 milhões de desempregados, o número de brasileiros negros nessa condição é de 8,2 milhões, fazendo com que o desemprego seja 47,1% maior para a população negra se comparado à branca. Ainda sob a mesma lógica, a população negra está 73,5% mais exposta a viver em domicílios precários e a ganhar 42,7% menos que a branca, assim como sete entre dez beneficiários do programa Bolsa Família são negros.

Ao considerarmos o componente de gênero nessa análise, fica evidente que a já historicamente propalada diferença salarial e de condições de trabalho existente entre homens e mulheres atinge com maior gravidade as mulheres negras, estas que concentram, em seus corpos, violências de gênero e de raça, compondo, assim, a base da pirâmide social, uma vez que no país cerca de 16 milhões de famílias são chefiadas por essas mulheres (IPEA, 2015). Se elas

ganham menos, suas famílias possuem menor poder de consumo, como também menor possibilidade de acesso aos instrumentos de mobilidade social.

Vale dizer que pouco caminhamos na construção de uma sociedade antirracista nesses 129 anos de liberdade formalizada na lei no Brasil. A institucionalização e a estruturação do racismo em nossa sociedade relegam até hoje para esse recorte racial e de gênero as maiores dificuldades socioeconômicas. Sobressai, nesse ponto, a ampliação das dificuldades de acesso ao trabalho e o fato de que a composição do exército de reserva será majoritariamente formada pelos setores marginalizados da população.

Diante disso, podemos dizer

> que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Portanto, carregar um corpo negro implica a convivência e a sobrevivência aos olhares enviesados que Santos (2000) apresenta. São muitas as violências que esses olhares imputam aos negros no Brasil. São simbólicas e, por vezes, também físicas. Cabe ressaltar, assim, que dizer que a geografia corpórea (MUNANGA, 2015) do negro é sempre carregada de estereótipos que reforçam os preconceitos já existentes, estereótipos esses que servem para validar práticas racistas de grupos sociais hegemônicos.

Diante desse problema, a Lei nº 10.639/2003 se apresenta como uma importante ferramenta, a fim de resguardar aos profissionais da Educação abordagens temáticas raciais em suas aulas. Não é difícil encontrar resistência por parte dos discentes e do próprio corpo docente das escolas. No entanto, é de extrema urgência que a questão racial seja discutida nas escolas de modo transversal, atravessando diferentes disciplinas e assuntos, não ficando restrita somente a datas específicas do ano, com frases feitas e atividades batidas.

A partir do exposto, a seguir uma proposta de aula, no intuito de possibilitar a discussão sobre o tema com alunos da 2ª série do

Ensino Médio. A ideia é que o material, junto com as explicações trazidas pelo professor(a), leve o aluno a reflexões acerca de violências raciais às vezes não explícitas, mas que deixam marcas profundas, de difícil cicatrização.

Parte-se do princípio de que o professor já discutiu com a turma o conceito de racismo e de que forma a sociedade brasileira está estruturada sobre ele. Assim, considerando também que aos alunos já foram apresentados, bem como discutidos os indicadores demográficos brasileiros básicos, o docente poderá estimular a construção de conexões entre classe, raça e gênero. Próximo ao fim da aula, poderá exibir o curta "Cores e Botas"[1], a fim de promover uma discussão sobre como os padrões de beleza eurocentrados afetam a aceitação dos traços fenotipicamente negros presentes na maior parte da nossa sociedade.

<table>
<tr><td>Título da Atividade:
População Negra Feminina</td><td>Tipo de Atividade:
Aula expositiva</td><td>Duração:
1 tempo de 50 min.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Série: 2ª série do EM
Vínculo com conteúdo: Geografia da População</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos

Geral:

- Compreender as interseções das violências a que a mulher negra está submetida em nossa sociedade.

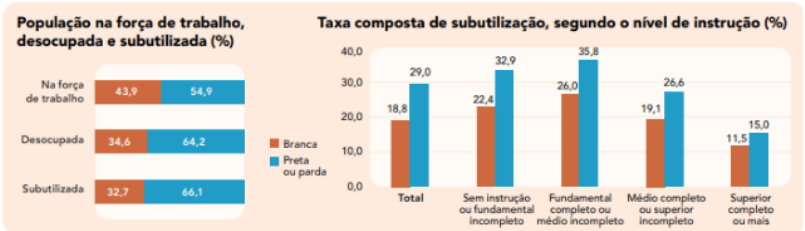
Específicos:

- Identificar as diferenças socioeconômicas entre gênero, raça e classe na sociedade brasileira.</td></tr>
</table>

[1] O curta metragem conta a história de uma menina negra de classe média que sonha em ser Paquita, mas tem seu sonho frustrado por não possuir o estereótipo que a personagem exige. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ll8EYEygU0o&t=462s – Acesso em: 09 set. 2021.

- Discutir como padrões de beleza eurocêntricos prejudicaram e ainda prejudicam a autoestima da população negra brasileira, em especial as mulheres. - Pensar em possíveis mudanças para romper com esse padrão de submissão.
Material ou Recursos: Computador, projetor e recursos multimídia
Resumo da Atividade: Expor e discutir alguns dados socioeconômicos sobre a situação atual da população negra brasileira e exibir à turma o curta metragem "Cores e Botas".

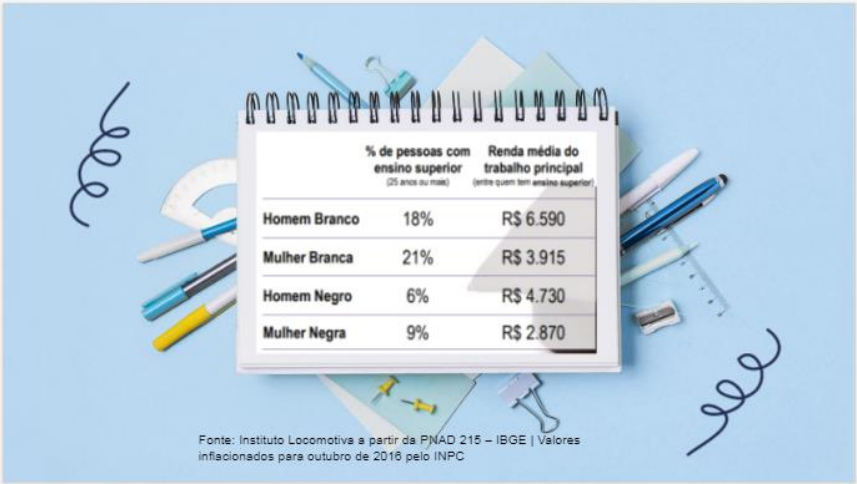
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ll8EYEygU0o&t=462s. Acesso em: 09 set. 2021.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.
Nota: Pessoas de 14 ou mais anos de idade.

file:///C:/Users/Admin/Downloads/liv101681_informativo%20(1).pdf

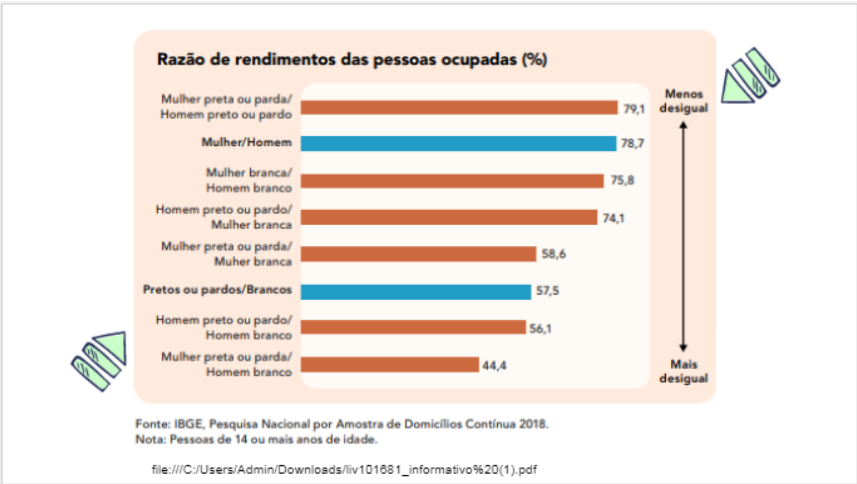
Disponível em: file:///C:/Users/Admin/Downloads/ liv101681_informativo%20(1).pdf. Acesso em: 09 set. 2021.



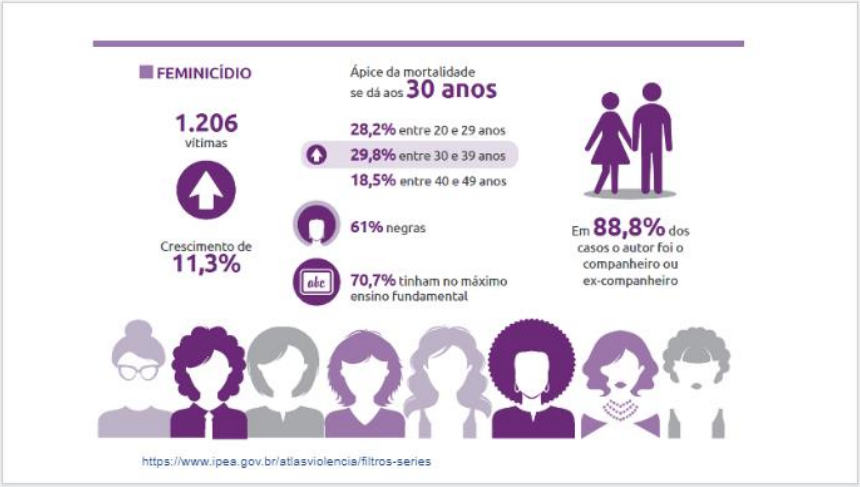
	% de pessoas com ensino superior (25 anos ou mais)	Renda média do trabalho principal (entre quem tem ensino superior)
Homem Branco	18%	R$ 6.590
Mulher Branca	21%	R$ 3.915
Homem Negro	6%	R$ 4.730
Mulher Negra	9%	R$ 2.870

Fonte: Instituto Locomotiva a partir da PNAD 215 – IBGE | Valores inflacionados para outubro de 2016 pelo INPC

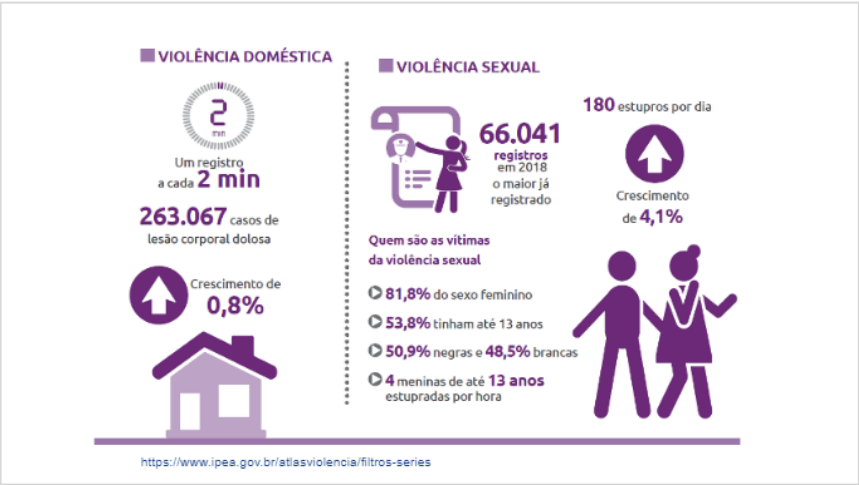
Disponível em: https://movimentomulher360.com.br/wp-content/uploads/2016/12/Apresentac%CC%A7a%CC%83o-Brasileiras-Instituto-Locomotiva.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.



Disponível em: file:///C:/Users/Admin/Downloads/liv101681_informativo%20(1).pdf. Acesso em: 09 set. 2021.



Disponível em: https://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf. Acesso: 09 set. 2021.



Disponível em: https://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

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 providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** (PNAD) 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (PNAD-C) 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, 2015**. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html. Acesso em: 09 set. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Entrevista ao site Geledes publicada no dia 28 de novembro de 2015**. Disponível em: https://www.geledes.org.br/a-preponderante-geografia-dos-corpos/. Acesso em: 26 set. 2019.

SANTOS, Milton. **Entrevista à folha de São Paulo publicada no dia 07 de maio de 2000**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/772221/mod_resource/content/1/Se.pdf. Acesso em: 26 set. 2019.

Geografia, Cinema e Cineclubismo: um diálogo possível no espaço escolar

Bruno de Lima Alves

Introdução

O presente texto é uma proposta de construção, em diálogos, entre a *Geografia, o Cinema e o Cineclubismo*. Em razão disso, gostaria de iniciá-lo, convidando os leitores a refletirem sobre suas práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula quando se valem da utilização de obras fílmicas.

O artefato cultural audiovisual no espaço escolar pode ser de grande valia para ampliar a reflexão sobre temas trabalhados e presentes no currículo. Vale dizer que, a fim elucidar determinados fenômenos que acontecem no espaço geográfico, o ensino de Geografia já se utiliza de uma série de elementos visuais. O uso, por exemplo, de fotografias, gráficos e mapas já permite uma visualização importante de determinados fenômenos no espaço. Sendo assim, aqui a proposta é trazer a dimensão da imagem em movimento produzida pelo cinema e, por conseguinte, refletir sobre as suas potencialidades de compreensão na produção e na organização do espaço geográfico.

É preciso considerar, pois, que a relação espaço-tempo presente nas obras cinematográficas torna possível uma leitura geográfica por meio do cinema. Isso porque as contribuições dos conceitos que estruturam a ciência geográfica em diálogo com a linguagem cinematográfica nos permite uma possibilidade de oferecer aos leitores percursos de novas possibilidades de leitura do espaço geográfico.

Ademais, gostaria de registrar que há ainda escolas desprovidas de infraestrutura básica para a exibição de filmes ou outras atividades curriculares. Dizemos isso, uma vez que a

estrutura do espaço escolar no território brasileiro é atravessada por desigualdades socioeconômicas. Além disso, não podemos afirmar de maneira totalitária que, em todos os estabelecimentos de ensino formal haja tal estrutura para a referida prática.

E, após essa breve exposição a respeito daquilo que ocorre em grande parte das unidades escolares no país, podemos realizar as seguintes perguntas aos leitores: "Já exibiram algum filme em sala de aula sem relação com a proposta de ensino-aprendizagem?". "Como foi essa experiência?"

Diante disso, a reflexão que gostaria de fazer conjuntamente com vocês, caros leitores, é de que o cinema precisa ser compreendido como uma linguagem discursiva. Ao lado desse aspecto, pode ser um artefato cultural, e não apenas de ilustração do que foi trabalhado em sala de aula, considerando que cada fragmento exibido no filme é fruto da composição, bem como de reflexão de determinadas visões de mundo. E, como geógrafo que sou, não posso me esquecer de referenciar geograficamente de qual ponto no tempo-espaço está sendo produzido tal discurso.

Cumpre destacar que a estratégia pedagógica ancorada na linguagem fílmica, sem o devido planejamento, reforça discursos extremamente excludentes, como também violentos. Somado a isso, cabe lembrar que a ausência de uma curadoria prévia dos filmes, sem o devido diálogo com o conteúdo trabalhado durante as aulas, acaba sendo lida pelo corpo discente como preenchimento de tempo ocioso na escola.

Portanto, é necessário compreendermos que a prática de ver filmes em salas de cinema se apresenta com uma prática extremamente restritiva para considerável parte da população. Como impeditivos, estão a questão econômica e a localização desses espaços, aspectos que contribuem para o crítico cenário de impossibilidade de muitos discentes terem a experiência do assistir a filmes na grande tela.

Cumpre ainda dizer que o nosso diálogo aqui não é realizar um aprofundamento dessa desigualdade sobre acesso ao cinema, mas sim nos debruçarmos sobre possíveis diálogos entre a "Geografia, o

Cinema e o Cineclubismo". E quais são as razões do diálogo entre esses três elementos? Buscarei, a fim de proceder à construção de uma resposta, evidenciar que a junção do arcabouço teórico-metodológico da ciência geográfica com a linguagem cinematográfica é capaz de permitir outras leituras de espaço-tempo.

Aqui, desse modo, a proposta é produzir um diálogo profícuo que permita ao leitor realizar a prática do cineclubismo dentro do espaço escolar. Tal procedimento, cabe pontuar, valendo-se da articulação entre conteúdos e disciplinas presentes no currículo escolar.

Geografia, Cinema e Cineclubismo

No Brasil, o primeiro cineclube, o Chaplin Club, em junho de 1928, da cidade do Rio de Janeiro. Seus fundadores eram de uma parcela da classe média da cidade, tendo a prática de assistir a filmes e, a posteriori, debatê-los, uma exclusividade de homens brancos dessa classe socioeconômica carioca.

Já nas décadas de 60 e 70, a prática cineclubista sofreu uma forte influência de parte dos partidos de esquerda. A turbulência política e o cinema político vindo do exterior tornaram os cineclubes, nesse período, espaço de discussão, reflexão e até de articulação política. Logo, o cineclube constituir-se-ia com uma territorialidade móvel e uma importante dimensão política, diferente do cinema comercial. E, ao inserir outros lócus de enunciação na produção cinematográfica, o cineclube produz um campo de tensão sobre as disputas de interpretação e de representação acerca do real.

Em tempos mais recentes, cumpre referenciar o Cineclube Atlântico Negro[1](CAN), um dos principais cineclubes cariocas em

[1] 0 Cineclube Atlântico Negro foi tema de pesquisa na minha graduação, bem como durante o mestrado no Posgeo/UFF.

atividade. Fundado por Clementino Junior[2], em 2008, está na ativa, produzindo filmes e formando novos cineastas na cidade.

Antes de mais nada, cumpre ressaltar que a escolha por esse cineclube se deve ao seu papel político-pedagógico na luta antirracista por meio do audiovisual. O CAN, com as suas práticas audiovisuais, está para além de um simples local de exibição e debate de filmes com a centralidade das histórias e do protagonismo negro nas telas, haja vista que as ações realizadas pelo cineclube produzem outras narrativas que auxiliam na produção de outras memórias audiovisuais. Ou seja, o cineclube tem produzido outros regimes de visibilidade afrodiaspórica, o conceito surgido a partir de produções que o cineclube tem produzido e auxiliado a produzir com outros cineclubistas, assim como de oficinas realizados pelo cineclube.

Contudo, é importante frisar de que o cineclube não é exclusivamente temático. Ou seja, a presença da cultura negra nas produções e exibições do cineclube é fruto da presença africana no mundo e foi incorporado ao cineclube. As imagens abaixo são um pedaço da memória produzida pelo CAN há, pelo menos, 13 anos desde a sua criação em setembro de 2008.

[2] Clementino Júnior - Cineasta, Educador Audiovisual, Doutorando em Educação (Geasur/Unirio) já produziu dois longas-metragens e vinte cinco curtas-metragens.

Figura 1 – Sessão de comemoração de 4 anos do Cineclube Atlântico Negro

Fonte: Página do Cineclube Atlântico Negro no Facebook[3], 2012.

Figura 2 – Sessão Mossane

Fonte: Página Cineclube Atlântico Negro no Facebook[4], 2016

Reitero que esse debate não será aprofundando neste texto. No entanto, reforço também que o cineclube tem construído importantes

[3] Disponível em: https://scontent-gru1-1.xx.fbcdn.net/v/t31.18172-8/257583_527347. Acesso em: 04 dez. 2021.

[4] Disponível em: http:// https://www.facebook.com/events/126420487775705. Acesso em: 04 dez. 2021.

materiais, podendo ser utilizados em sala de aula, uma vez que a diversidade de temas trabalhados permite múltiplos debates acerca da condição espacial, principalmente da população negra.

A apresentação do CAN é de suma importância política audiovisual. Isso porque nos permite traçar um estreitamento com a Lei nº 13.006/14[5]. Afinal, a prática cineclubista dentro do espaço escolar torna-se possível mediante à necessidade de adequação dos currículos à linguagem audiovisual em sala durante o ano letivo. Em outras palavras, um espaço em que professores e estudantes sejam capazes de desenvolver reflexões sobre temas presentes no currículo escolar a partir do cinema pode se tonar viável, uma realidade.

Contudo, como já salientado no início do texto, nem todas as escolas possuem tal aporte para essa realização. Portanto, é um fundamental que as unidades escolares teçam caminhos para materialização dessa proposta de ensino-aprendizagem.

Por fim, para não encerrar e deixar em aberto o diálogo tecido até o presente momento, apresentarei uma sugestão de dois encontros com duração de aproximadamente cinquenta minutos cada um. Ressalte-se que a proposta está em aberto, podendo ser trabalhada relacionando territórios negros e desastres ambientais.

Proposta de aula – Exibição e debate do filme "A Padroeira" - 2020

Direção: Clementino Júnior (13 min)
Sinopse: Os ex-moradores de Paracatu de Baixo, atingidos pelo rompimento da Barragem de Fundão (Samarco), retornam todo dia 12 de outubro a uma das raras construções que permaneceram no que sobrou da região, a fim de homenagear a padroeira do Brasil, com fé em dias melhores na luta pela reparação.

---

[5] A Lei Federal nº 13.006/14 estabelece que as diretrizes e as bases da educação nacional da obrigação da exibição de filmes de produção nacional na educação básica.
§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (NR)

PLANO DE AULA
Tema: Impactos ambientais nos territórios negros
Objetivos: Refletir sobre como os modelos regidos pela atividade de mineração ainda atravessam violentamente os corpos e a memória da população negra.
Conteúdos: Geografia do Capital
Duração: 02 (dois) encontros de 50 minutos
Recursos didáticos: mapas, notebook, datashow e internet
Link do filme: https://www.youtube.com/watch?v=oS6I4Zo4PYg
Encontro 1 Metodologia A princípio, apresentar o filme "Padroeira". Em seguida, proceder à realização de um diálogo com estudantes. Na conversa, será preciso apontar a distribuição dos principais impactos ambientais mais recentes no Brasil. Depois, deve-se perguntar aos estudantes qual parcela da população brasileira tem sido mais afetada pela voracidade desse regime predatório desenvolvido pela indústria da mineração.
Encontro 2 Metodologia Apresentar um mapa com a localização das principais barragens de rejeitos de minérios no Brasil. Somado a isso, realizar uma sobreposição com os mapas dos quilombos presentes em nosso território.
Avaliação A proposta é solicitar que os alunos desenvolvam, no diálogo com alunos de outras turmas, uma campanha informativa dentro da escola. Em pauta, os perigos da atividade da mineração ser realizada sem as devidas licenças e protocolos de proteção ambientais. Deve-se reforçar a informação que as principais populações afetadas nesses impactos são as populações que são vitais para a manutenção do meio ambiente.

Referências

A PADROEIRA. Direção: Clementino Júnior. Produção: Clementino Júnior. Roteiro: Clementino Júnior. [*S. l.*: *s. n.*], 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oS6I4Zo4PYg. Acesso em: 15 out. 2021.

JESUS JUNIOR, Clementino Luiz de; SÁNCHEZ, Celso; PEREIRA, Dulce Maria. A Padroeira, por um direito ao olhar. *In*. Revista Transversos. Dossiê: Cinema e Território na História Audiovisual da América Latina, África e Diásporas. Rio de Janeiro, n. 19, 2020. p. 173-183. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2020.52543

Indicações complementares

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica - primeira versão
1936. *In*: **Magia e Técnica, Arte e Política** - ensaios sobre literatura e história da Cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo, Brasiliense, 1987.

CORRÊA, Roberto Lobato. O interesse do geógrafo pelo tempo. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 94, p.1-11, 2016.

FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão. *In*: **Freud**. Coleção "Os Pensadores". São Paulo: Abril Cultural, (1927) 1978.

FOUCAULT, Michel. **A palavra e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, (1996) 2002.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.1-15, 1989.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: Edgardo Lander (org). Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas Colección Sur-Sur**, CLACSO, Ciudad Autónoma de Bueno Aires, Argentina, 2005.

SHOHAT, Ella e STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naify, (1994) 2006.

Entrevista Yilver Mosquera-Vallejo[1]

Geny F. Guimarães

1. ¿Quién es Yilver Mosquera-Vallejo?

Bueno, nací y crecí al suroccidente de Colombia, soy de un valle interandino que se llama el valle del Patía. Un espacio rural, y al mismo tiempo, un territorio históricamente negro. Con esto, me refiero a que es un espacio apropiado, "controlado" y construido en diferentes periodos históricos por gente negra asentada ahí desde la época colonial. Mi familia paterna es de este valle, y la materna viene una parte del Pacífico y otra de las montañas Andinas, de una zona que se conoce como el Macizo colombiano. Tanto mi padre como mi madre se dedicaban a actividades agropecuarias. Era más que todo un trabajo con ganadería, y a veces había siembra de maíz, plátano y sandía. En mi caso, crecí en un corregimiento que se llama Patía, ahí estuve hasta que terminé de estudiar la secundaria. Desde pequeño siempre tuve una suerte de fascinación con los mapas, me gustaba detallarlos mucho. Cualquier mapamundi que veía, lo primero que hacía era tratar de ubicar el valle donde vivía, creo que es lo que hacemos todos, incluso hoy en día que tenemos mapas a la mano con nuestros celulares. No me interesaba el país en el mapa, siempre me interesó Patía. Aun recuerdo la primera vez que miré un mapa del municipio de donde soy y en el que salía el poblado donde vivía. Me impactó mucho. Geografía era una materia en la que me iba muy bien y era mi favorita, así que cuando entré al bachillerato y se juntaba con una mezcla de historia, sociología y

[1] Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental. UNAM, campus Morelia, Antigua Carretera a Pátzcuaro No. 8701, Col. Ex-Hacienda de San José de La Huerta. CP, 58190. Morelia, Michoacán, México

democracia que llamaban ciencias sociales, me pareció un poco aburrida. Sin embargo, para esas épocas, algunos profesores empezaron a compartirme algunos materiales de sus bibliotecas, mi padre me compró un diccionario de la editorial francesa Larousse, así que fui haciendo de la lectura un habito y una estrategia para no tener que ir a buscar las vacas y terneros perdidos en algún potrero. Leí bastante sobre descripciones de conflictos bélicos, particularmente del conflicto armado colombiano, de la Segunda Guerra Mundial y estas cuestiones de la guerra fría y el mundo bipolar que abrían mi imaginación para pensar muchas cosas en términos económicos, sociales y culturales que ocurren y ocurrían en otras partes del mundo. Así que en este contexto, cuando ya estaba cercano a salir del colegio sabía que lo que quería estudiar era geografía.

¿Por qué eligió Geografía para sus estudios y camino profesional?

Como te había comentado, tenía muy claro desde un principio que mi interés era hacer mis estudios en geografía. Así que mi experiencia fue diferente a la de muchos geógrafos que uno se va encontrando en el camino, que dicen "es que la geografía me eligió a mí", en tanto que pensaban estudiar otra cosa y por descarte terminan en geografía y después les gusta. También sucede -al menos en la academia colombiana-, que mucha gente se interesa por la geografía es a nivel posgradual, y muchos de ellos en realidad son economistas, ecólogos, sociólogos, antropólogos, historiadores e incluso ingenieros que llegaron a la geografía porque hicieron una maestría o un doctorado en este campo. No obstante, siguen pensando con los encuadres conceptuales de sus disciplinas de base. Es decir, ya vienen formateados como ecólogos, historiadores, antropólogos, etc.

Una vez empecé a estudiar geografía descubrí que había elegido una disciplina que me apasionaba. En las clases me gustaba participar en los debates, asimismo asistía a las conferencias que

organizaban en la universidad. Siendo estudiante de pregrado tuve la oportunidad de participar en tres proyectos de investigación: dos sobre riesgos ambientales y uno acerca de regionalización de la educación superior. Participar en estos proyectos me sirvió para ir afinando y delineando cosas que quería y que no quería para mi futuro profesional. En una de las investigaciones sobre riesgos, había una geógrafa profesional que era el apoyo en la cartografía, en el SIG. Me parecía terrible que en las reuniones, su criterio no contara. La validez de la opinión sobre cartografía era de un biólogo, así que rápidamente supe que no quería dedicarme a ser una suerte de *tecnólogo geoespacial*, especializado en la elaboración de mapas, con un criterio con menor relevancia, en términos de la legitimidad del discurso, que un colega de otra disciplina. Así que fui decantando mi camino hacia la geografía humana, principalmente a la geografía cultural. Esto también se explica en el hecho de que el profesor con el que trabajé y me ayudó a vincularme a esos proyectos, y posteriormente fue mi director de tesis en el pregrado es un antropólogo, así que gran parte de nuestras conversaciones estaban atravesadas era por una perspectiva más antropológica, antes que geográfica. ¡La geografía me tocaba ponerla a mí!

¿Durante tu formación académica tuviste acceso a disciplinas que te permitan un camino de investigación sobre territorios negros?

Tuve acceso a diferentes disciplinas o materias como decimos en Colombia que permitían un trazar un camino sobre territorios negros, y en los trabajos o talleres que hacía, tenía la tendencia a indagar acerca del valle del Patía. Para mí en ese momento, más allá de una construcción conceptual, el valle del Patía era un territorio negro en la medida en que yo era de ahí, mis amigos, mis abuelos paternos, bisabuelos, mis vecinos y tenía además una familia extensa que así viviera en otras ciudades del país, éramos del Patía y todos somos y nos autorreconocemos como negros. Así que nuestra evidencia era histórica, étnico-racial y geográfica. Es

decir, cuando empecé a hacer mi tesis de pregrado o licenciatura, el tema de la raza no entró de manera directa, porque para mí como sujeto racializado y originario de ese valle, eso no ameritaba ninguna discusión en la medida en que asumía que ya discutirlo era una forma de cuestionar la negridad de ese espacio. Así que estudié transformaciones del paisaje en el valle del Patía desde la década de los años 60 hasta el año 2014. Lo que si hice fue, a partir de entrevistas semiestructuradas, un contraste entre las visiones que tenían del paisaje y sus transformaciones, unos hacendados blanco-mestizos que llegaron desde la década de los años 30 del siglo XX, a expoliar este territorio, con la de los habitantes históricos de Patía, es decir, con la de la gente negra.

En esa investigación también coincidió con que mi director estaba haciendo su tesis doctoral sobre epistemología local en poblaciones negras del Pacífico. Así que su forma de investigar, sus preguntas y lo que él comentaba de la gente negra del Pacífico, y lo que me enviaba para leer me servía para ir haciendo un contraste e ir identificando singularidades del valle del Patía, que lo hacían diferente en términos geográficos, históricos y socioculturales a las sociedades negras del anden del Pacifico que le interesaban.

Cuando entré al doctorado en Geografía en Chile, allá hay cuatro de seminarios de investigación que son cursos que tardan los primeros dos años, los cuales ayudan a que vayas construyendo un problema de investigación de una disertación doctoral, delimitando, ajustando, poniendo en cuestión tu proyecto de tesis. Esto para mi constituyó un desafío en la medida en que me encontraba solo en la discusión sobre territorios negros. Lo que encontraba en Chile, o al menos en el instituto de Geografía de la UC, eran conversaciones alrededor de cuestiones inmobiliarias, de expansión metropolitana, sobre neoliberalismo, de vivienda social, temas relacionados con raza y espacio, por ejemplo, no se tocaban. Aunque había un investigador que trabaja sobre discursos y prácticas de producción de naturaleza en Aysén Patagonia, desde un encuadre de geografía histórica y cultural más crítico, alternativo y periférico. Eso me interesaba, así que trabajé con él. No obstante, una gran parte del dialogo en términos académicos sobre territorios negros,

lo tuve más en Colombia. Por ejemplo, en una estancia de investigación que hice con el antropólogo Eduardo Restrepo, y después empecé a participar en diferentes eventos académicos, conferencias, publicaciones en diferentes revistas que han servido para ir mostrando algunos resultados de la investigación y me he vinculado a la docencia en la maestría en Estudios Afrocolombianos que la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá. Pero volviendo al énfasis de la pregunta, creo que a partir de las disciplinas que se tienen que estudiar en geografía humana, se puede ir trazando un camino para indagar acerca de territorios negros.

¿Cuál es su opinión sobre las características generales de la geografía (docencia e investigación), en su país y que piensa de ella en la América Latina? ¿Puede rastrear similitudes y diferencias?

Me parece que es importante aclarar, que no existe una *geografía,* sino *geografías.* Esto es, diferentes *prácticas y discursos* disciplinares que articulan múltiples problemáticas de investigación que se desarrollan en entornos nacionales, regionales y locales ya sean estos rurales o urbanos. Quiero decir que son programas que responden al contexto territorial, político y sociocultural de los espacios en los que están insertos sus universidades y me parece que esto se puede apreciar en diferentes países latinoamericanos.

En Chile en la Universidad Católica- UC- por ejemplo, existe una importante masa crítica sobre geografía urbana: allá la geografía, se relaciona con estudios urbanos, vivienda social, gentrificación y producción de espacio urbano, principalmente en esto que ellos denominan la Región Metropolitana de Santiago. Aunque por la capacidad institucional que tiene la universidad y las redes y recursos que tienen los investigadores, existe también una visión de país y en los últimos años y más a raíz del funcionamiento del doctorado en geografía hay una visión hemisférica con perspectiva latinoamericana. En la Universidad del

Cauca, que fue donde me formé durante el pregrado, el debate sobre cuestiones socioterritoriales y de conflictividad social es de altísimo nivel. Esto se debe, entre otras razones, a que la universidad está localizada en la ciudad de Popayán capital del departamento del Cauca, que a su vez, es uno de los más convulsos del país. Todos los males que tiene Colombia en términos de guerrillas, paramilitares, presencia de cultivos de uso ilícito y hasta conflictos interétnicos afloran en el Cauca. Entonces, en el programa de geografía se reflexiona sobre estas cosas, pero se hace desde una perspectiva regional y local, es más, el énfasis del programa es en *desarrollo regional y ambiental*, lo cual no es para nada inocente…Entonces, si tomamos los dos ejemplos, el de la UC y la Unicauca, que no sobra comentar la primera es una universidad más grande, localizada en una capital y la otra está en una ciudad de la periferia de Colombia, lo que pude apreciar es que los trabajos se construyen desde marcos conceptuales completamente diferentes. Por ejemplo, son raras las tesis en Chile en geografía que no tengan las palabras *neoliberalismo* y *producción de espacio*, ello explica todo desde lo rural a lo urbano. Es más, alguna gente, cree ingenuamente en la falsa correspondencia entre neoliberalismo y multiculturalismo. Es decir, asumen que el multiculturalismo nació con el neoliberalismo. En la geografía de Unicauca, no es tan así, o al menos no durante las épocas que estudié. Nuestros marcos teóricos eran más amplios para pensar espacialmente, y claro, las tesis tenían enfoques locales y con mayor acento en temas de riesgos ambientales y geografía cultural.

Ahora bien, a mi juicio la forma en que se instruye a los geógrafos al menos en los lugares que he vivido, es de manera bastante práctica. Algunos más que geógrafos se convierten es en tecnólogos geoespaciales, y bueno, la gente le huye con mucha frecuencia a los cursos que tengan algún componente teórico y epistemológico, creo que esa es una similitud que se puede apreciar en diferentes universidades en las que se imparte geografía. Me parece que ha habido una inclinación excesiva hacia ciertas

temáticas, descuidando otras, por ejemplo, es clara la inclinación de algunos programas hacia el uso de los SIG.

Si comparo el caso de Colombia con Chile me parece que la geografía colombiana aun le falta por consolidarse como una disciplina relevante en el debate académico en las ciencias sociales y en lo público. En Chile, por ejemplo, muchos de mis profesores del doctorado eran invitados frecuentes a importantes programas de televisión nacional, entrevistas en la prensa y la radio nacional. Eso es algo que en Colombia, realmente lo he visto pocas veces y es resultado entre otras, del clásico desconocimiento que tiene la gente en general acerca de qué hace un geógrafo o una geógrafa, y además del poco posicionamiento y consolidación que algunos departamentos de geografía tienen en el país. De hecho, recuerdo que en un taller en el que participé con otros colegas interesados por las *geografías negras,* se hablaba acerca de la sobreutilización de categorías espaciales por parte de antropólogos, historiadores, sociólogos, politólogos, funcionarios públicos y periodistas con una ligereza que asombra, de tal suerte que en Colombia alguna gente cree que territorio es un espacio rural. Entonces, te dicen es que "yo soy de territorio", con lo cual están queriendo decir, que ellos son de una zona rural. Sin embargo, hoy en día existen dos programas de doctorado en Geografía Colombia, varias maestrías, gente que se ha formado en el exterior a nivel posgradual, hay tres revistas importantes y existen investigadores que hacen geografía de primer nivel.

Ahora me encuentro adscripto como investigador postdoctoral al Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental CIGA, UNAM campus Morelia. Acá tengo la intuición de que sucede algo más o menos parecido a lo que he descrito en Chile, esto es, investigadores más con una visión continental. Y ello se podría explicar, entre otras razones por un asunto de recursos, mientras en Colombia es un desafío sostener una maestría o un doctorado en tanto que no existen en algunos programas las becas como tal y en otros son escasísimas, en México ello es una preocupación que me parece que es menor. No obstante, no tengo suficientes elementos para comparar lo que se hace acá en México

con lo que sucede tanto en Colombia como en Chile que son los que conozco más de cerca.

¿De qué trata su tesis? ¿Cómo definir territorios negros? ¿Cómo pensar en los territorios negros como un dispositivo de aprendizaje para la geografía escolar?

Mi tesis doctoral se titula *Geografías de la negridad: prácticas del "adentro" y "afuera" en la construcción de territorio en el valle del Patía (1960-2017).* Me gustaría comenzar diciendo que este fue un trabajo que si bien su núcleo fuerte inicia en la década de los sesenta del siglo XX, un trabajo de estas características que indaga sobre formas de apropiar, controlar, construir territorios se tiene que realizar a partir de tres elementos articulados: en primera instancia, estos son trabajos que requieren profundidad histórica en la medida en que si bien la construcción de territorio se analiza en un periodo de cincuenta años, esto tiene hondas raíces históricas y en ocasiones es necesario retroceder hasta la época colonial en tanto estrategia que permite elaborar el contexto que posibilitará la construcción del texto; en segunda instancia, me parece que es necesaria una solidez conceptual geográfica, esto es, que los encuadres conceptuales -territorio, región, paisaje, espacio, escala, lugar- a partir de los cuales se está trabajando sean de la geografía humana, finalmente creo que es necesaria una densidad en el trabajo de campo. Esto es, que las herramientas o instrumentos metodológicos -entrevistas, historias de vida, diarios de campo- que serán utilizados durante el terreno, hayan sido objeto también de procesos de reflexividad que nos conduzcan a cuestionarnos constantemente nuestro problema de investigación. No se trata de ir a *recolectar datos*, porque eso no existe, los datos hay que producirlos teórica y metodológicamente.

En este contexto entonces, mi disertación doctoral fue un análisis acerca del proceso de construcción de territorio en la gente negra del valle del Patía en la temporalidad que les señalé. Utilizo la palabra *negridad* de manera muy contextual, y hace referencia a

algo que el antropólogo colombiano, Eduardo Restrepo denomina *etnización.* Es decir, la negridad la entiendo como un proceso discursivo, que a partir de dinámicas geopolíticas, jurídicas, políticas, produce no solo un nuevo sujeto étnico *-comunidades negras-,* sino que además implica un proceso de desterritorialización en el lenguaje, en los territorios, en la interacción entre Estado y poblaciones racializadas. Es decir, en Colombia la Constitución Política de 1991, en su Artículo Transitorio 55, dió origen a lo que posteriormente fue la Ley 70/1993 o de comunidades negras. Esta norma tiene el propósito el reconocimiento de las comunidades negras que históricamente se han asentado en ciertos territorios rurales de Colombia, haciendo hincapié en el Pacífico, de sus prácticas tradicionales de producción, de su identidad cultural, entre otros, y con ello lo que se hizo fue una etnización de la gente negra, al conceptualizarlos como grupo étnico o los otros de la nación. Con ello lo que se produce es una nueva narrativa sobre lo negro, ahora como grupo étnico, y dejan de ser definidos sus territorios como *tierras baldías*, y ellos como campesinos. A mi juicio esto produce una desterritorialización en la medida en que aquello que antes se nombraba y conceptualizaba -campesinos negros- y con ello configuraba formas de administrar y apropiar territorios, deja de existir, dando lugar a una reterritorialización denominada consejos comunitarios de comunidades negras que vienen a ser los entes garantes de la administración de lo que ya no serían tierras baldías desde la perspectiva del Estado, sino *territorios colectivos*. Esto lo analizo para el valle del Patía y coloco dos momentos, el primero desde los años sesenta del siglo pasado hasta la constitución del 1991 y la ley 70/93 que fue cuando el país dio un giro hacia el multiculturalismo, y a partir de ese momento hasta el año 2017.

Entonces, con negridad estoy abarcando dos formas de conceptualizar unas gentes y apropiar material y simbólicamente este territorio. Lo que encontré en mi trabajo de campo fue que la gente utilizaba como parte de esta etnización la palabra *comunidades negras o afrocolombianos,* para hacer referencia sus

dinámicas organizativas que iban a tono con la normatividad mencionada y sus intereses. Y al mismo tiempo, hacían uso de su gentilicio *patianos*, y el de *gente negra* para hacer referencia a diferentes periodos históricos en sus descripciones o en ocasiones los usaban como sinónimo. Ahora bien, como en la zona no solo hay consejos comunitarios, sino también otro tipo de organizaciones campesinas, sucedía que en ocasiones la gente negra transitaba de manera consciente a definirse como campesino, porque estas organizaciones que no son de carácter étnico en ocasiones les garantizaban acceso a la tierra de forma mucho más rápida. En mi caso, utilice la categoría de comunidades negras del valle del Patía cuando estaba explicando o analizando diferentes hechos socioespaciales sucedidos después de los noventa del siglo XX. Para el periodo anterior que abarcaba desde los sesenta hasta los años noventa hacía uso de campesinos negros o patianos, y *gente negra,* la utilice independientemente del periodo histórico. Definirlo de esta manera, me permitió identificar y analizar como esta reterritorialización que viene dictada desde el Estado, a través de los consejos comunitarios es reapropiada por las comunidades, pero ya no bajo las lógicas de lo que propone el Estado, sino por las definidas por ellos mismos.

Con esto, voy a la segunda gran parte de la tesis, para no extenderme tanto, y es lo que se refiere con las prácticas del "adentro" y "afuera". Para lo del "adentro", me baso principalmente en la noción de geosofía de John Wright, esto es, aquellos que espacios que han sido históricamente construidos, apropiados, controlados por la gente negra del valle del Patía en el marco de sus trayectorias históricas y espaciales. Entonces, aquí entran en juego las categorías vernáculas de espacio que tiene la gente, y cómo las convierten a partir de ciertas prácticas en territorio. Me intereso por indagar principalmente en una noción que es en la de *ojo de agua,* en tanto categoría que coreografía mundos humanos y no humanos, la cual vehiculiza modalidades mediante las cuales se controla material y simbólicamente ese espacio. Las prácticas del "afuera" son aquellas cuya posibilidad de

materialización, tiene que ver con espacios que están en otros lugares. Entonces, la ganadería por ejemplo, es una actividad que produce un paisaje potrerizado, no obstante esto aunque se presente "adentro" es una práctica del "afuera" en tanto que el ganado se vende en otros espacios regionales. Ahora bien, como seguramente has podido notar, hago uso de las comillas tanto en "adentro" como en "afuera", este uso de las comillas es intencional y es con el fin de hacer notar que estoy no hablando de un binomio o de dos entes separados. De hecho, no busco representar una concepción bidimensional del mundo con esto, sino una visión tridimensional, en la medida en que existen "adentros" que están "afuera" y "afueras" que están "adentro" en diferentes escalas.

Lo mencionado hasta aquí, me permite avanzar en la segunda parte de la pregunta que es como definir territorios negros. Pienso que más que definir de una vez y para siempre que son territorios negros, deberíamos ver cómo operan u operaron ciertas territorialidades negras en unos espacios en particular en diferentes momentos históricos. Existen lugares en los que hoy en día pareciera que nunca hubo presencia de gente negra, pero que en el siglo XVII y XVIII y hasta en el XIX era notable la presencia de africanos, esclavizados, cimarrones o como se les pueda definir dependiendo del contexto histórico y espacial. Por ejemplo, gran parte de Buenos Aires, Argentina en el siglo XIX era posiblemente territorios negros, no obstante, hoy en día sería más complejo asignarles esa definición. Se me ocurre que podríamos pensar los territorios negros como una suerte palimpsestos que nos permitan reflexionar histórica y espacialmente las presencias negras, sus prácticas culinarias, estéticas, artísticas, su lenguaje y de qué manera estas son objeto de cambios y permanencias, reapropiaciones, como el Candombe en Uruguay que en gran medida es realizado por blancos.

Los territorios en los que históricamente ha vivido la gente negra, como el valle del Patía, el Pacifico o algunas zonas del Caribe en Colombia, también se puede hacer el mismo ejercicio para Brasil, son potentes dispositivos de aprendizaje en la medida en que son

territorios que constituyen una *terrae cognitae* para sus habitantes históricos. Saben moverse por los esteros, por los ríos, por los potreros, conocen, clasifican y diferencia cada planta, hacen poesía de su vida cotidiana que es articulada a toda una serie de vivencias que acontecen en sus territorios. La geografía escolar lo que tiene que hacer es utilizar y apropiar las herramientas brinda la geografía académica, como los mapas, la cartografía social, entrevistas a los mayores y jóvenes, y hacer ver a partir de ello, no solo a los niños, sino también a los jóvenes que sus territorios también tienen mucho que enseñarles y que en cada salida, ya sea en un espacio urbano o rural, se va aprendiendo para que con ello, especialmente los niños y jóvenes valoren y quieran sus territorios negros en tanto que son el reflejo de ellos mismos. Es decir, los territorios se parecen a sus habitantes. En esta última perspectiva se hace necesario sin lugar a dudas, valorar el uso del territorio o de los territorios negros, no como categoría de análisis, sino como categoría práctica.

¿Cuál es su opinión sobre las expresiones "afro" en el espacio latinoamericano y el "negro y preto" en Brasil?

Cuando pienso en la palabra "afro" o "afrodescendientes", imagino en varias cosas. Recuerdo el termino neoliberalismo en Chile que lo explica todo en sí, y ha colmado el sentido común. La palabra "afro" a mi juicio, es parte de un lenguaje moral, en el sentido de lo bueno, y de lo políticamente correcto que ha colonizado principalmente las narrativas de los activistas de las poblaciones negras, académicos, ONG,s instituciones del Estado, sin embargo, con un simple cambio en el lenguaje no se cuestionan las estructuras racistas de dominación en la que están cimentadas las relaciones sociales, los procesos de racialización quedan intocados me parece. Igualmente, me parece peligrosa la utilización de estos términos en ciertos contextos tanto históricos como territoriales, porque tiene un potencial deshistorizador. He escuchado gente haciendo referencia a *afrocolombianos*, para hablar de procesos que ocurrieron en el siglo XVIII para dar un ejemplo.

Otra cuestión que me parece problemática de lo "afro" es que se presta para ciertos planteamientos, como que el ser humano al tener su origen en África, no solo seriamos "afros" los hijos de la diáspora, sino todas las personas del orbe terrestre. Y eso, sin cuestionar la desigualdad, el racismo, las relaciones de poder, termina siendo una cuestión bastante cosmética. Es más, recuerdo cuando iba a reuniones en los consejos comunitarios en el valle del Patía, en un momento traté de cuestionar porqué quienes tomaban la vocería y el liderazgo de varias cuestiones vinculadas con los derechos de la gente negra, de conformidad con lo establecido por la Ley 70/1993, eran personas blanco/mestizas, fui objeto de muchos cuestionamientos y rechazo por parte de los otros negros, precisamente porque, ellos desde su interpretación de la norma, creen que toda persona por el simple hecho de vivir en ese *territorio negro,* es "afro". No importa el color de su piel. Trataba de explicarles que gente así no padecía los efectos de lo que era andar en un cuerpo "negro", caminar en un centro comercial y ser objeto de la vigilancia y que era absurdo que personas blanco/mestizas nos representaran. Bueno, es ese tipo de fisuras que produce lo "afro".

Me atrevería a pensar que estas categorías de lo "afro" deben comprenderse en términos de las especificidades de los lugares donde se está enunciando el concepto. No es lo mismo ser "negro" en Chile que "afrochileno" para usar este etnónimo, y es posible que muchos de estos "afrochilenos", no sean vistos por los *negros* como *negros,* estos últimos en general son migrantes provenientes del Pacifico colombiano, Haití y Ecuador. Esto seguramente ocurre porque los diacríticos (color de piel, cabello, nariz, boca, etc.) no son tan evidentes en los "afochilenos".

En mi caso, prefiero utilizar en mis investigaciones "gente negra", y hago énfasis en esas personas negras que en el contexto de mi análisis entre las prácticas del "adentro" y "afuera" tienen más vínculos con el "adentro" en sus formas de vida, en sus subjetividades y experiencias que con el "afuera", en tanto que generalmente son de manera simultánea, quienes en mayor medida están atravesadas por una condición de clase social y de raza.

En el caso de Brasil, no es un país que conozca, así que mi opinión, puede ser muy superficial. Sin embargo, me parece muy acertada la utilización de la categoría negro, porque esto impide entre otras cosas, que mucha gente que tiene privilegios raciales acceda a ciertos derechos que deberían ser garantizadas para la gente negra, como sistemas de becas para el ingreso no solo a programas de pregrado, sino también para formación posgradual. Me da la sensación de que mucha gente *blanquita* en Brasil por tener el cabello rizado se asume como afro y eso da una falsa sensación visto desde afuera, como si el país fuese una democracia racial. Pero existen muchos trabajos de académicos brasileros negros, muy serios que desvirtúan eso. Por ejemplo, los casos de violencia policial, que no solo se dan en Rio, sino en todo el país. Frente a lo de *preto,* creo que tiene una carga muy parecida a la del termino negro en ciertos contextos de otros países latinoamericanos. Esto precisamente, nos puede dar pistas para entender el término negro en un carácter histórico y geográfico en la medida en que no ha significado lo mismo siempre y no es conceptualizado y definido en todo lugar con el mismo sentido.

¿Qué lecturas tienes sobre las expresiones "problemas culturales" y "problemas raciales"? ¿Crees que son diferentes o representas un enfoque único?

En América Latina en general mucha gente se escuda diciendo que debido a que supuestamente somos sociedades mestizas, acá no existe el racismo, que detrás lo que hay es un "problema social o cultural". "aquí no somos racistas, sino clasistas" he escuchado decir. Nada más falso. Precisamente, porque la base de los problemas de clase social hoy en día, tienen profundas raíces históricas que son herencias de la época colonial. Escuché a alguien decir en algún momento que los negros habíamos llegado 300 años tarde al capitalismo y que esa era una de las razones de la marginalidad de la gente negra. Pero es que nosotros no llegamos tarde, el asunto es que nuestros antepasados trabajaron gratis 400

años, haciéndole dinero a otros. Así que para hablar de problemas sociales, hay que retroceder hasta allá. A mi juicio, no son diferentes y al menos en América Latina, representan un mismo enfoque. En esto es importante rastrear los aportes de los teóricos decoloniales, recordemos brevemente que la problemática de la opción decolonial es interrumpir las narrativas eurocéntricas y celebratorias de la modernidad, y una de sus categorías centrales es la de colonialidad, la cual problematiza la naturalización de las jerarquías epistémicas, territoriales, sociales, culturales y raciales, y esto a su vez, da lugar a la reproducción de las relaciones de dominación que operan a diferentes escalas, garantizándose de esta manera la explotación de unos seres humanos por otros, la inferiorización e invisbilización de sus conocimientos, experiencias, formas de vida y la racialización de sus territorios. Otro enfoque que me parece que no se puede perder de vista, para no caer en el error de que en efecto, los problemas sociales y de raza son diferentes, es teoría poscolonial, en tanto que esta nos enseña qué y cómo la experiencia colonial constituye nuestro presente, y no solo la de los colonizados, sino también la de los colonizadores, aunque hay que aclarar que opción decolonial es un enfoque teórico que se encuadra en la experiencia latinoamericana (filosofía de la liberación y teoría del sistema mundo), mientras que los estudios postcoloniales (viene de la crítica literaria) y son reinterpretaciones de la experiencia colonial de Palestina y la India. Es decir, están alimentados más por el discurso sobre el orientalismo.

¿Crees en las Geografías Negras como campo de conocimiento en la Geografía Contemporánea?

La geografía humana ha estudiado poblaciones negras desde la década de los años 50,s. En Colombia es conocido el trabajo del geógrafo cultural norteamericano Robert West, sobre las tierras bajas del Pacífico colombiano. Yo creo que la apuesta tiene que ser pensarse las geografías negras, yo le llamo *geografías de la negridad*, pero esto

tiene que ver con la experiencia colombiana y los procesos de *etnización* en las poblaciones negras rurales en Colombia. Entonces, como te decía, las geografías negras es necesario pensarlas como un campo de la geografía humana, esto es, un "objeto de análisis" que son: las prácticas espaciales, procesos de producción y construcción de escala, las territorialidades, los sentidos del lugar, los paisajes, en suma, los espacios geográficos construidos por la gente negra y las representaciones, discursos y prácticas que hacen la gente negra y no negra de dichos espacios. Creo que, pensar las geografías negras de esta forma, por una parte nos deja claro que nos referimos a geografía, no antropología, no sociología negra. Así que el académico o la académica interesada en estos temas, de entrada debe transitar por los enfoques teóricos contemporáneos del giro espacial para articular su trabajo. También me parece que es necesario no perder de vista otro detalle, y es que si pensamos las geografías negras como un campo de estudio, es preciso una teorización socioespacial a partir de las experiencias, prácticas, subjetividades e imaginarios concretos de la gente negra. No se trata de tomar un concepto de lugar de la geografía anglófona y aplicar sin mayor tipo de reflexión para entender un territorio negro, sino más bien, de teorizar y problematizar a partir de los territorios y las experiencias concretas de la gente negra. Esto va a permitir construir un campo fluido, en constante expansión, con teorizaciones nuevas y renovadas, que no necesariamente toman, aunque si dialogue con otras geografías negras, como las que se hacen en Norteamérica. Es la mayor responsabilidad que tenemos, principalmente los que nos reconocemos como geógrafos negros y que nos interesamos por estos temas.

Teórica y metodológicamente, creo que es un campo que cada día despierta mayor interés, y que a medida que desde las diferentes vertientes conceptuales se vaya aportando en la discusión, eso va a ir definiendo una serie de herramientas analíticas teórico-metodológicas que alimentarán no solo la discusión interna, sino externa. En esto de la discusión interna, e innovadora, me parece muy interesante y potente en términos teóricos y metodológicos esta relevancia que la gente que hace

geografías negras en Brasil, como Geny Guimarães y también Denilson Araújo de Oliveira, le dan al termino "*Escrevivência"* de la poetisa negra Conceição Evaristo, y su articulación con la perspectiva "desde adentro". Ese tipo de conceptos y categorías terminan siendo centrales para una discusión sobre geografías negras. El "adentro" que siempre está en dialogo y es coproducido con un "afuera", es el que nos va a permitir teorizar a partir de esas prácticas espaciales, sentidos del lugar e imaginarios espaciales, experiencias espaciales y territorialidades negras que deben ser algunos de los ejes centrales de las geografías negras.

Muchas gracias

Posfácio
Para uma outra geografia

Ofereço, para você que chegou até este Pósfacio, um oriki yuorubá: *Exu lançou a pedra hoje que acertou o pássaro ontem.*

Celebramos aqui a provocação do encontro de tempos e espaços em uma encruzilhada de destinos. Ato de reconhecimento de existências múltiplas a exigir outro devir. Geografias negras estão com seus caminhos abertos. Diásporas em cena.

O tecido de fios finos e densos de criação deste livro guardam críticas vigorosas, recusas radicais e paixões crispadas de utopias. São narrativas lançadas ao ontem, mas em busca do futuro transformado no presente. Exu mensageiro é encarnado em cada palavra, frase e parágrafo a compor as páginas aladas de cada texto. Ventanias que fazem travessias de noites e dias, até chegar ao nosso imaginário para assentar leituras inconformadas com as grafias dominantes no mundo da vida.

São assim os capítulos que nos antecederam. São voos gravados em territórios corporificados da diáspora como potência da mudança. Seus autores mergulham na oposição/superação do racismo visceral da sociedade brasileira e de todo seu cortejo de desigualdade em reprodução aprofundada. Traduzem uma mensagem: a liberdade precisa ser reinventada como terra, céu e mar de identidades comuns. Portanto, leitor ou leitora, este livro é construído como uma planície de rios confluindo em litorais de ancestralidades, pois é desta força transcendente que nos fazemos corpos em luta por direitos.

O conhecimento é um afeto que desacomoda, provoca, transforma. Afetados, mudamos como singular e plural Por isso, encontramos aqui um conjunto de autores e as autoras em jornadas por dento de temas, teorias e metodologias a encarnar sujeitos e sujeitas da diferença na construção de si, com muitos outros. As autorias em individualidades ganham mapas coletivos de rupturas

audaciosas. Se faz presente o acordo destemido de reunir o saber epistêmico ao fazer político, em sendas de reinvenção de espaços para convivências plurais. Favelas, periferias, quilombos e aldeias tornam-se referências maiores para um novo período da história!

As mensagens lançadas nas escritas acertaram frontalmente a colonização eurocêntrica e pretensamente universal do pensar (e do agir) ainda gravadas na ciência geográfica em (re)produção em nossas escolas e universidades. O desafio posto na reflexão em curso se torna o compromisso com a mudança daquilo que teima ainda em eternizar o passado, incluindo suas perversidades cotidianas de hierarquização de humanidades.

Há, portanto, um significado explícito da construção de Geografias Negras: anunciar outro paradigma ontológico para compor saberes/fazeres que interseccionam classe, raça, gênero e território no desvelamento radical de nossa sociedade. São convocadas as posições de enfrentamento e de superação às violências corpóreas e simbólicas que negam ao povo preto a condição de sujeitos plenos de direitos e massacram suas juventudes em máquinas necropolíticas. São desafiadas as distinções corpóreo-territoriais racializadas a negar secularmente o fluir da vida em ancestralidades. São erguidas todas as forças de pertença que descortinam horizontes de justiça e de democracia firmados nas lutas antirracistas. Não se espera primaveras. É preciso fazer acontecer. Outras geografias são possíveis. *A pedra foi lançada!*

Jorge Luiz Barbosa
Professor Titular do Departamento de Geografia e do
Programa de Pós-Graduação em Geografia da
Universidade Federal Fluminense

Sobre as autoras e os autores

Adriani Lameira Theophilo de Almeida – Doutoranda em Geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF) na linha de Produção do Espaço Urbano. Mestre em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP) em 2019. Licenciada em Geografia pela Universidade Federal Fluminense. Membra do grupo de pesquisa NEGRA (Núcleo de Estudo e Pesquisa em Geografia Regional da África e da Diáspora) com ênfase sobre a reflexão do racismo religioso no Brasil e os processos de territorialização dos terreiros. Professora de Geografia da rede privada de Minas Gerais, no município de Carangola. Associada da Associação de Geógrafas/os Brasileiras/os (AGB) - da Seção Local de Niterói, no qual é membra do GT de Relações raciais e Interseccionalidades.

Aline Neves Rodrigues Alves –Doutoranda e mestre em Educação pela Faculdade de Educação/UFMG. Graduada em Geografia pelo Instituto de Geociências/UFMG, co-coordenadora do Projeto Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre a Educação Básica (SIEX-UFMG), é integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas (NERA-CNPQ) e professora formadora do Curso de Extensão Formação Pré-Acadêmica: Afirmação na Pós (FaE/UFMG). Atualmente é também bolsista da agência CAPES e co-fundadora do GT Geografias em Perspectivas Negras (GEPENE) da AGB Belo Horizonte, além de integrar o Coletivo Ações Afirmativas na UFMG desde 2009. Já foi coordenadora do Projeto Ressignificando a doença falciforme: a diversidade no contexto escolar (formação de professores nos Estados da BA, MA, MG, PE e RJ) em Parceria com a Faculdade de Medicina/UFMG e atuou como professora formadora nos Cursos de Atualização EJA e Juventude Viva (JUVIVA - MEC/UFMG), no

Curso Afirmando Direitos na Educação Escolar Quilombola - Pólo Montes Claros/MG (MEC/UFMG), foi tutora dos Cursos de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial (EPPIR MEC/UFMG) e pesquisadora/autora de livretos do Projeto Análise e sistematização dos laudos antropológicos das comunidades quilombolas do Brasil (Observatório da Justiça Brasileira - NUQ, CERBRAS - INCRA/UFMG). É professora de Geografia na Rede Municipal de Belo Horizonte e integrante do Núcleo de Relações Étnico Raciais Regional Pampulha da Smed/BH. Tenho interesse em temas como Movimento negro e Educação; Educação antirracista, Descolonização dos processos educativos/formativos, Formação de Professores, Ensino de Geografia e Geografia das Relações Étnico-raciais. Nas pesquisas monográfica e de dissertação se dedicou aos processos educativos escolares e não escolares, bem como de reconhecimento identitário.

Ana Beatriz da Silva – Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (POSGEO/UFF)-2020 ,na linha de pesquisa de Ordenamento Territorial Urbano-Regional e no eixo de Território, Política e Movimentos Sociais. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro(UNIRIO) em 2018 ; Especialista em Gênero e Sexualidade em Práticas Pedagógicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/CLAM/IMS)(2014). Geógrafa, Bacharel e Licenciada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ (2011). Membra pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Território, Ações Coletivas e Justiça - NETAJ/UFF. É Coordenadora e Pesquisadora da Educação Básica na UNIPERIFERIAS (IMJA) e Diretora de Projetos Sociais e de Campo da ONG-Coisa de Mulher/Casa das Pretas/RJ.Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando nos temas de Movimentos Sociais e Geografia,Movimento de Mulheres Negras, Organizações Negras;Ações afirmativas na educação; Educação Básica ; Ensino de Geografia; Racismo e Antirracismo; Educação e

Relações Étnico-raciais, Gênero, Raça e interseccionalidades na Geografia, Teoria Pós-críticas de currículo, Feminismos Negros e Espaços Populares . Membra do GT de Relações raciais e Interseccionalidades da Associação de Geógrafos/as Brasileiros (AGB) - Seção Local Niterói e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as negros/as (ABPN) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Ana Giordani – Professora do Departamento e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Geografia (UFSM/2008), Mestre em Geografia (UFSM/2010), especialista no curso "O ensino da Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade", (UFRGS/2012) e Doutora em Geografia (UFRGS/2016). Pesquisa a interface Geografia e Educação. Tem experiência na área de Geografia Escolar, principalmente nos seguintes temas: cibercultura, políticas educacionais, ensino e aprendizagem na perspectiva da diferença. Atuou como leitura crítica na Avaliação do Plano Nacional Livro Didático (PNLD/2016). Realizou a assessoria pedagógica no Curso de Formação de Professores para a Produção de Material Didático para a Diversidade (UFRGS/2014). Professora visitante no POSGEO/UFGRS (2019). Co-coordena, o grupo de pesquisa, ensino e extensão Artesanias Geográficas e Educacionais (AGE/UFF), certificado no CNPQ.

Bruno de Lima Alves – Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores. Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa de Geografia Regional da África e da Diáspora (NEGRA/FFP-UERJ).. Associado à Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) Seção Local Niterói, no qual é membro do Grupo de Trabalho de Relações Raciais e Interseccionalidades. E desenvolve pesquisa nas áreas de produção do espaço urbano e cinema e cineclubismo.

Cíntia Cristina Lisboa da Silva – Mestranda em Gestão do Território no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR. Integrante do Grupo de Estudos Territoriais (GeTE - UEPG). Formada em Bacharel em Geografia pela UFF - Universidade Federal Fluminense, no ano de 2019, sendo bolsista PIBIC/UFF nos anos: 2017, 2018 e 2019. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia e Diversidades e História do Pensamento Geográfico, atuando principalmente nos seguintes temas: ciência, epistemologia da geografia, geografias feministas, geografias negras e interseccionalidade.

Danee Eldochy Gomes Soares – Licenciada em Geografia pela Universidade Federal Fluminense e mestranda em Geografia na mesma instituição (PPGEO-UFF). Professora da rede privada do ensino básico na cidade do Rio de Janeiro - RJ e supervisora acadêmica no Projeto Jovem EcoSocial desenvolvido na cidade de Niterói. Pesquisadora na área de Geografia Urbana, gênero e raça.

Daniel Pereira Rosa – Licenciado em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ(Campus São Gonçalo), especialista em políticas territoriais do Estado do Rio de Janeiro e mestre em Geografia pela UERJ (Campus Maracanã). Doutor em Geografia pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo onde desenvolveu tese sobre economia urbana e centralidades periféricas na Região metropolitana do Rio de Janeiro. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias e docente Adjunto do Departamento de Geografia da Universidade Federal Fluminense, onde desenvolve atualmente desenvolve atividades de pesquisa e extensão com foco em Geografia da Educação, práticas educativas e trabalho docente na Região metropolitana do Rio de Janeiro.

Danyele Vianna Barboza – Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense

(POSGEO/UFF). Mestra em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores- FFP/UERJ - Área de concentração: Produção Social do Espaço: Natureza e Processos Formativos em Geografia. Especialista em Teoria e Prática de Conteúdos de Geografia (UFF). Especialista em Educação Ambiental (UGF). Licenciada e Bacharel em Geografia pela UFF. Atua como Professora de Geografia da Educação Básica desde 1999, com experiência em escolas privadas e públicas (rede estadual do RJ e redes municipais do Rio de Janeiro, Duque de Caxias e Niterói). Desde 2009 é professora EBTT do Colégio Pedro II, lotada no Campus Niterói. Coordenou o projeto Território e Cultura, da Diretoria de Culturas da Pró- Reitoria de Pós Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. Foi tutora do Programa Residência Pedagógica da UFF em 2018/2019. Participa do LABHUM - Laboratório de Humanidades CPII/ Niterói e do GT sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio do Departamento de Geografia- CPII. Membra do Grupo Artesanias Geográficas Educacionais - AGE/ UFF. Desenvolve pesquisas na interface entre Geografia e Educação, com ênfase nas políticas curriculares neoliberais e os novos dispositivos do mundo do trabalho. Áreas de especial interesse: Geografia Escolar; Geografia da Educação; estudos históricos de currículo; história das disciplinas escolares; educação antirracista; relações de trabalho e reestruturação do espaço.

Denilson Araújo de Oliveira – Licenciado, Bacharel, Mestre e Doutor em Geografia pelo Departamento e Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense. Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É docente dos cursos de Graduação e Pós-graduação (Stricto Sensu e Lato Sensu) de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É também Professor do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense. Fundador e Coordenador do NEGRA - Núcleo de Estudo e Pesquisa em Geografia Regional da África e da Diáspora.

Integrante do Instituto Búzios. http://orcid.org/0000-0003-1726-7767 http://lattes.cnpq.br/9650761438348301https://uerj.academia.edu/DenilsonAraujodeOliveira

Gabriel Romagnose Fortunato de Freitas Monteiro –Professor de Geografia Humana da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Unidade Carangola. Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (POSGEO/UFF), na linha de pesquisa de Ordenamento Territorial Urbano-Regional e no eixo de Território, Política e Movimentos Sociais. Mestre em Geografia pelo mesmo programa (2017). Graduado no curso de Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores, na categoria de licenciatura plena (2014). Coordenador do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros (NEAB) da UEMG-Carangola. Membro pesquisador do Núcleo de Estudos sobre Território, Ações Coletivas e Justiça - NETAJ/UFF. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando nos temas de Movimentos Sociais e Geografia; Territorialidades Negras e Quilombos, Movimento Negro, Povos e Comunidades Tradicionais, Ações afirmativas na educação e no ensino superior; Educação Popular; Ensino de Geografia; Racismo e Antirracismo; Educação e Relações Étnico-raciais. Presidente da Comissão de Heteroidentificação local da UEMG-Carangola. Associado à Associação de Geógrafos/as Brasileiros (AGB) - Seção Local Niterói; no qual é membro do GT de Relações raciais e Interseccionalidades e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as negros/as (ABPN).

Geny Ferreira Guimarães – Professora EBTT de Geografia no CTUR/UFRRJ e Coordenadora do LABGEO/CTUR. Professora Credenciada do ProfHistória/UFRRJ. Doutora em Geografia pela UFBA (2015). Mestre em Ciências Sociais pela UFRRJ/CPDA (2004). Possui graduação em Geografia pela UFF com habilitações em Licenciatura (1994) e Bacharelado (1995). Especializações (Lato Sensu) em Relações Internacionais pela Universidade Cândido

Mendes - UCAM (1999) e Gestão para Educação Ambiental - UERJ (2001). Especialização (Lato Sensu) em História, Cultura e Literatura Africana (UCB - em processo de elaboração de monografia final para título). Com experiência na área de Geografia (magistério - desde 1998). Campo de pesquisa sobre os seguintes temas: questões ambientais; ruralidades; patrimônios; relações étnico-raciais (RER); Geografia Negra e Antirracista (Geografia N&A) e Geografia & Literatura Negro-brasileira (GeoLit Negra ou Geo-grafias Negras). Atualmente o seu foco é discutir a Dimensão Racial do Espaço em termos de pesquisa, ensino e extensão, mais precisamente métodos e metodologias nos estudos Geográficos.

Geraldo Braga Júnior – Sou filho de D. Neli Ramos Braga e Geraldo Braga, neto de Dorcelina Gomes e Marcelino Francisco Gomes (avós maternos) e Vitalina Braga e Domingos Braga (avós paternos). Professor Docente II de História da rede pública do Estado do Rio de Janeiro desde 2007. Licenciatura plena em História pela Universidade Severino Sombra. Pós-Graduação Lato-Senso em História da África e do Negro no Brasil pela Universidade Cândido Mendes. Mestrando em Ensino Profissional de História pela UFRRJ onde pesquiso sobre educação tradicional africana e educação tradicional das crianças Fon do atual Benin, antigo Reino do Daxomé, e aspectos da Lei Federal nº 10.639/2003 que trata sobre o ensino de história da África e Afro-brasileira na educação básica nacional. Membro fundador da Associação Brasileira de Estudos da Tradição Fon do Benin.

Iany Elizabeth da Costa – Doutoranda em Geografia pelo programa de Pós-Graduação em Geografia (PosGeo) da Universidade Federal Fluminense (UFF) na linha de pesquisa de Ordenamento Territorial Urbano-Regional e no eixo temático de Território, Política e Movimentos Sociais, mestra em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pelo programa de pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH) da Universidade

Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Educação Integral e Direitos Humanos pelo Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), possui aperfeiçoamento em Tecnologias Digitais da Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É Historiadora e Geógrafa, licenciada em História pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) e em Geografia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Atualmente é pesquisadora de excelência sendo bolsista Capes/PROEX de Doutorado, exerce a função de colunista do blog Cientistas Feministas e parecerista ad hoc em periódicos acadêmicos. É mãe do Raul Gabriel e esteve de licença maternidade entre (25 de Abril de 2019 - 25 de Agosto de 2019). É membro do Grupo de Estudos de Políticas Públicas, Monitoramento, Avaliação e Práxis em Gestão Pública (UFPB), pesquisadora associada ao grupo de pesquisa Gestar (UFPB), é Pesquisadora colaboradora no GT -Território, Territorialidades, Etnicidade e Cultura do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH/UFPB), é membro do corpo editorial da Revista Ensaios de Geografia (UFF). Foi professora substituta no Departamento de Gestão Pública (CCSA/UFPB), foi tutora EAD no curso de aperfeiçoamento em Docência em Educação Integral (UFPB), foi professora da Rede de Educação Básica do Município de João Pessoa - PB. Tem experiência nas áreas de Educação, com ênfase em Educação Étnico-Racial, Educação Integral, Protagonismo Juvenil, Educação Quilombola, Formação de Professores e Pedagogia, em Direitos Humanos, com ênfase em Políticas Públicas, Gênero e Intercessionalidade, Movimentos Sociais, Indicadores Sociais, Segurança Pública, Sociologia Rural, Desenvolvimento Sustentável, Territórios Étnicos, Gênero e Diversidade. Foi Premiada com o Titulo de Reconhecimento Iyè Dúdú - experiência Afro-pedagógica de Educação Antirracista (Bamidelê/FundoBrasilDH), e com o Prêmio Elo Cidadão (PRAC/UFPB/CNPQ).

Larissa Lima de Souza – Professora-pesquisadora de geografia na rede pública desde 2012. A partir de 2019, passou a atuar em

turmas da educação básica no Colégio Pedro II e a integrar o seu Neabi (Núcleo de estudos Afro-brasileiros e Indígenas), sendo, também, docente colaboradora do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (ERERERBÁ) desta instituição. É licenciada em Geografia (UFF), Mestra em Geografia (Uerj- Maracanã) e especialista em ensino de História da África (Colégio Pedro II), e, atualmente cursa o doutorado em geografia no PPGG/UFRJ. Ao longo de sua trajetória acadêmica, tem se dedicado a pesquisar sobre manifestações culturais afrodiaspóricas e o espaço urbano do Rio de Janeiro; bem como tem se desafiado a construir um currículo praticado antirracista através da geografia escolar.

Marília da Silva Paula Cruz – Professora da Educação Básica na rede municipal de Belford Roxo. Pós-graduanda no curso de Especialização Educação e Diversidade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRJ. Graduada em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRuralRJ). Integrante do grupo de pesquisa GEO-grafias Negras do Laboratório de Geografia do Colégio Técnico da UFRuralRJ (LABGEO-CTUR). Participante da Rede de Geógrafos Pretos do Brasil. Tem interesse e pesquisa sobre: Geografias Negras, Gênero-Racialidade, Ensino de Geografia, Poder, Questões Urbanas.

Marcus Vinícius dos Santos Delphim – Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense (POSGEO/UFF). Especialista em Ensino de histórias africanas e afro-brasileiras (IFRJ-SG). Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela UFF. Atua como Professor de Geografia da Educação Básica desde 1998, com experiência em escolas públicas (rede estadual do RJ e redes municipais do Rio de Janeiro, São Gonçalo e Carapebus). Desde 1998 é professor da rede estadual de educação (SEEDUC) e desde 2003 professor da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. É elaborador e coordenador do Projeto Portal da Consciência desenvolvido desde 2003 no

Instituto de Educação Clélia Nanci em São Gonçalo. Coordenou o projeto de extensão universitária "Estágio de vivência em assentamento rural" PROEXT-UFF, Foi diretor da unidade escolar Camilo Castelo Branco pela prefeitura municipal de ensino do Rio de Janeiro. Membro do Grupo Artesanias Geográficas Educacionais - AGE/ UFF. Desenvolve pesquisas na interface entre Geografia e Educação, Geografia Escolar, Questão étnico racial. Áreas de especial interesse: Geografia Escolar; Geografia da Educação;Geografias Negras, Questão étnico racial, educação antirracista. Associado à Associação de Geógrafos/as Brasileiros (AGB) - Seção Local Rio de Janeiro; é componente da atual gestão.

Michele Cristina Martins Ramos – Graduada em Geografia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT/UNESP) - Campus Presidente Prudente. Mestra em Geografia pela Universidade Federal de Goiás - UFG, Campus Catalão. Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói. Professora da rede estadual do estado do Mato Grosso, Cuiabá/MT.

Monique Bonifácio Barrozo - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense (PPGEO-UFF), na linha de pesquisa Ordenamento Territorial Urbano Regional no eixo Organização Territorial do Espaço Brasileiro. Graduada no curso de Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores, na categoria de Licenciatura Plena, lotado no Departamento de Geografia (DGEO-FFP). Pesquisadora do NEGRA (Núcleo de Estudo e Pesquisa em Geografia Regional da África e da Diáspora). Pós-Graduada em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro (IFRJ- Campus São Gonçalo). Pós-Graduada em Cidades, Políticas Urbanas e Movimentos Sociais, no Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional do Estado do Rio de Janeiro da Universidade Federal do Rio de Janeiro

IPPUR/UFRJ.Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando nos temas de Ensino de Geografia; Geografia e Gênero; Geografia e Relações Étnico-Raciais; Geografia e Memória; Geografia e Literatura Afro-brasileira; Urbanização Brasileira; Urbanização e Relações Étnico-Raciais. Associada à Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) Seção Local Niterói, no qual é membra do Grupo de Trabalho de Relações Raciais e Interseccionalidades. Professora do ensino básico na rede privada no município de Niterói.

Nilza Joaquina Santiago da Cruz – Graduada em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, e especialização em Planejamento e Técnicas de Ensino. Docente da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Tem capítulo em livro com questões da produção do espaço e processos formativos no ensino de Geografia; co-autora do livro CESJNSC: 70 anos de Fé, Amor e Respeito à Umbanda.

Rachel Cabral da Silva –Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEO/UERJ), na Área de Concentração em Gestão e Estruturação do Espaço Geográfico, na linha de pesquisa Cultura e Natureza, Pesquisadora/Bolsista CAPES. Mestra em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências da Universidade Federal de Santa Maria (PPGGEO-UFSM) em 2013, Bacharel em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IGEOG-UERJ) em 2019, Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ- FFP) em 2010, Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2008. Atuou em Coletivos de Estudantes Negros pela manutenção das Cotas Raciais e pela permanência dos alunos e alunas cotistas na Universidade Pública e fez parte de movimentos sociais em prol da liberdade religiosa. Tem experiência na área de Geografia Humana, atuando principalmente com Geografia da Religião através das

práticas espaciais do racismo religioso no espaço urbano do Rio de Janeiro. Atualmente é membra do Grupo de Trabalho de Relações Raciais e Interseccionalidades da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB- Seção Niterói).

Rodrigo de Oliveira Vilela – Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília (PPG-GEA/UnB) na Linha de Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional. Mestre em Geografia pela mesma Universidade. Especialista em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável (UNINTER-Paraná) e Graduado em Geografia (bacharelado e licenciatura) pela Universidade de Brasília (GEA-UnB). Pesquisador Colaborador do Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica da UnB e do Projeto Geografia Afrobrasileira: Educação, Cartografia & Ordenamento do Território - GEOAFRO/CIGA/UnB Possui experiência de pesquisa e análise territorial de Territórios Quilombolas Contemporâneos com uso de Instrumentação Geográfica e Cartografia Temática. Também tem experiência em estudos em Geografia Rural, Percepção em Geografia e Geografia das Representações. Servidor Público do Governo do Distrito Federal (GDF) onde atua com gestão de dados e informações do SUS. Professor do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (GEA/UAB/UnB), atuando nas disciplinas de Cartografia e Educação I, Cartografia e Educação II e Geografia Africana e Afrobrasileira.

Tatiane Regina da Silva – Graduada em Geografia (Licenciatura e Bacharelado) pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - FACIP, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2017). Pós-graduada Lato Sensu em Docência na Educação Infantil pela Faculdade de Educação - FACED, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2019). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Geografia - IG, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2020). É professora de Geografia na

Rede Pública Estadual de Minas Gerais, no município de Uberlândia. Tem interesse e possui experiência nas áreas de: História do Pensamento Geográfico; Epistemologia em Geografia; Pensamento Decolonial e Ensino de Geografia.

Yuri Luciano Santos - Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília (PPG-GEA/UnB) na Linha de Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional. Pesquisador Colaborador do Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica da UnB e do Projeto Geografia Afrobrasileira: Educação, Cartografia & Ordenamento do Território - GEOAFRO/CIGA/UnB. Tem experiência na área de Geografia Humana, atuando principalmente com cultura afrobrasileira, cartografia, geotecnologias, território e educação. Atualmente trabalha com uso e aplicação das geotecnologias aplicadas ao planejamento, monitoramento e gestão territorial a nível urbano.

Zenaira Santos – Mestranda do Programa de Pós-graduação do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (PPGeo IESA/UFG), na linha de pesquisa Dinâmica Socioespacial. Graduada em Geografia (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Integrante do Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-raciais e espacialidades (LAGENTE/UFG) e do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Currículo, Conhecimento e Educação Geográfica vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (GEPECCEG - UFF). Membra da Associação de Geógrafas/os Brasileiras/os (AGB seção local Rio de Janeiro) e Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os - ABPN.

Um amplo repertório de temas e abordagens das questões negras no ensino de geografia: esse é o mote do livro. Articulando os principais assuntos da disciplina (paisagem, natureza, território, espaço urbano e rural) às questões raciais, tem-se desde abordagens teóricas à propostas de práticas voltadas à Educação Básica. Sugestões de materiais (quadrinhos, mapas, literatura, fotografias, notícias, poesia, músicas, sites, vídeos, livros) formam um arcabouço mínimo onde o professor(a) poderá se apoiar na elaboração de suas aulas. A ampla gama de personagens e autores negros contribuem para que o leitor/professor construa ou amplie o seu repertório de referências negras. Dialoga-se com geógrafos, de Milton Santos à contemporânea Geny Guimarães. Na literatura, de Machado de Assis à Conceição Evaristo, sem esquecer de Carolina Maria de Jesus. A ex-ministra Profª Nilma Lino Gomes e o martinicano Frantz Fanon, são alguns dos intelectuais das questões raciais.

Com uma série de proposições que por um lado explicitam o racismo e seus impactos nas relações espaciais e na produção do espaço, os textos também trazem as diversas formas de protagonismo e produção negra. Ao diversificar os contextos, as abordagens, as referências de personalidades negras, amplia o olhar do leitor/professor sobre a presença negra, que o estenderá aos alunos. Atende ao proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que propõe a abordagem do grupo negro em diversos contextos, visando diversificar os nossos olhares e nossos repertórios sobre a presença negra, suas experiências e sua participação na construção da sociedade, do local ao global.
A partir de temas diversos, dialogando com pessoas comuns e personagens negros ilustres; do local ao global, a geografia em articulação com as questões negras é posta em pauta!

Daniele Machado Vieira

ISBN 978-65-5869-788-6