



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Bruna Machado da Rocha

**A Lei 10.639/03 e o fazer geográfico antirracista: uma análise das práticas
curriculares no município de Magé-RJ**

São Gonçalo

2024

Bruna Machado da Rocha

**A Lei 10.639/03 e o fazer geográfico antirracista: uma análise das práticas curriculares
no município de Magé-RJ**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Siqueira Corrêa

Coorientador: Prof. Dr. Manoel Martins de Santana Filho

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

R672
TESE

Rocha, Bruna Machado da.

A Lei 10.639/03 e o fazer geográfico antirracista: uma análise das práticas curriculares no município de Magé-RJ / Bruna Machado da Rocha. – 2024.

165f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Siqueira Corrêa.

Coorientador: Prof. Dr. Manoel Martins de Santana Filho.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Geografia – Estudo e ensino – Teses. 2. Currículos – Teses. 3. Prática de ensino – Teses. 4. Antirracismo – Teses. I. Corrêa, Gabriel Siqueira. II. Santana Filho, Manoel Martins de. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. IV. Título.

CRB7 – 6150

CDU 91(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Bruna Machado da Rocha

**A Lei 10.639/03 e o fazer geográfico antirracista: uma análise das práticas curriculares
no município de Magé–RJ**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 18 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gabriel Siqueira Corrêa (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Manoel Martins de Santana Filho (Coorientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Geny Ferreira Guimarães
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Patrícia Elaine Pereira dos Santos
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Renato Emerson Nascimento dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Ana Cláudia Ramos Sacramento
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória e vida de Douglas Nicácio, amigo eterno, minha fortaleza. Sua valentia, coragem e plenitude me acompanharam aqui, irão me acompanhar até o recomeço. Obrigada pela família que deixou a minha volta, em especial Tia Teresa e Tio Zé Paulo. DG presente!

*se de fortalezas nasceram as cidades
de douglas nasceram as fortalezas
as minhas
tão indestrutíveis, tão codificadas
de palavras tão nossas
de manias tão peculiares
invulneráveis a qualquer tormento.*

*fortaleza essa minha
tão inspiradora
tão cúmplice
rente aos meus soerguimentos
protetora das minhas subsidências.*

*fortaleza que não se resume à força,
pois é uma força impulsora,
que se concebe na reciprocidade
desaguando em um tipo de afeto único,
porém, inenarrável.*

*fortaleza solidificada por abraços
e de todos meus possíveis atos
rescindir-me a este abrigo
vulgarmente chamado de amigo
eu mais que morro,
eu não vivo.*

De sua irmã, Bruna.

AGRADECIMENTOS

Venho agradecer a algumas pessoas que fizeram com que o processo dissertativo fosse mais fácil, mais gostoso de se viver e que estão por mim na estrada da vida.

De início, reverencio a minha família, minha mãe Cláudia e meu pai Paulo que sempre enxergaram potência em mim e demonstraram apoio e orgulho deste caminho enquanto pesquisadora e professora que venho traçando. Meus irmãos amados, Paula, Felipe, Maria e Renan, que são minha base, minha força de amor, minhas melhores companhias. Obrigada por vocês serem como são, pois me inspiram imensamente.

Obrigada ao meu companheiro de vida Marcos Thiago, que enfrentou durante esse processo as dores e os amores, a reclusão e ímpeto da pesquisa, que não negou amparo, força, afeto e coragem para tudo isso.

Agradeço também aos amigos e amigas queridas que sempre estiveram atentos aos meus momentos, de longe e de perto, apoiando essa pesquisa, e principalmente me oferecendo as levezas da vida para continuar nos trabalhos, entre tantos, em especial agradeço ao Thiago, à Vic, à Yonnar, à Jacque, ao Pedro, à Marcela, à Bianca, à Lohana, ao Lucas, ao Darlan, ao Guido, ao Marcos André, à Tati, ao Buzina, à Mari, o Vítinho...

Agradeço imensamente aos meus orientadores, Gabriel Siqueira e Manoel Santana, que durante esse percurso não só cumpriram os seus papéis, mas foram fonte de inspiração e de encorajamento na vida acadêmica. Obrigada pelas trocas, conselhos, aprendizados. Agradeço aquelas que cruzaram este processo, com contribuições diretas à pesquisa, obrigada Lorena Souza, Patrícia Santos e Geny Guimarães pelos momentos de qualificação.

Agradeço muito ao Núcleo de Estudos em Territorialidades Negras e Ensino de Geografia (NETEN) que tem sido como uma família acadêmica. Aprendi muito e as trocas em prol de uma geografia que nos atravessasse foi crucial para chegar até aqui. Um obrigada especial às minhas meninas Isa, Thayná, Thamyres, Dani e Rafa e aos parceiros Ronald, Rammon e Patrick.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Brasil - Código de Financiamento 001.

Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo.

Provérbio africano

RESUMO

ROCHA, Bruna Machado da. *A Lei 10.639/03 e o fazer geográfico antirracista: uma análise das práticas curriculares no município de Magé-RJ*. 2024. 165f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Este trabalho investiga as práticas curriculares em torno da proposta de uma educação antirracista no ensino de Geografia, com foco na realidade de implementação da disciplina Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena (EHCAI) no município de Magé-RJ. A Secretaria de Educação da cidade implementou desde 2021 o ensino de três Disciplinas Diversificadas: EHCAI; CDR (Cidadania e Diversidade Religiosa) e HGTM (História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé), para estudantes do Ensino Fundamental. Enquanto geógrafa e professora, debruicei-me na tarefa de articular a implementação da Lei nº 10.639/2003 — que conduz o EHCAI e esta pesquisa — e os campos das Geografias das Relações Étnico-Raciais e das Geografias Negras. Relacionar teórica e conceitualmente estes campos junto às agências do Movimento Negro é relevante para pensarmos o recorte espacial — Magé e sua geohistória indígena e quilombola — e o documento curricular mageense, sobretudo no que se refere às Disciplinas Diversificadas, pois promove aportes para refletir e compreender o currículo prescrito e as disputas políticas dessa elaboração, como também o currículo praticado, vivido, o qual sou uma geo-corpo-sujeito ativa. Deste modo, com uma pesquisa que se imbrica com a minha vida como docente, o aporte literário de Conceição Evaristo das escrevivências se torna rota metodológica para tecer uma escrita comprometida com a vida enquanto professora de Geografia que leciona a disciplina diversificada EHCAI e seus conteúdos programáticos. Enquanto uma experiência compartilhada, realizei entrevistas semiestruturadas com docentes da mesma rede municipal de ensino, questionando-lhes sobre suas percepções curriculares. O EHCAI concretiza um cenário de disputas curriculares e nos leva a reavaliar o papel do ensino de Geografia no Ensino Fundamental, à luz de práticas educativas antirracistas e consoante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Palavras-chave: currículo; fazer geográfico; educação antirracista; ensino de geografia.

ABSTRACT

ROCHA, Bruna Machado da. *Law 10.639/03 and anti-racist geographic making: an analysis of curricular practices in the municipality of Magé-RJ*. 2024. 165f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This work investigates the curricular practices around the proposal for an anti-racist education in the teaching of Geography, focusing on the reality of implementing the subject Teaching African, Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture (EHCAI) in the municipality of Magé-RJ. Since 2021, the city's Education Department has implemented the teaching of three Diversified Subjects: EHCAI; CDR (Citizenship and Religious Diversity) and HGTM (History, Geography, Tourism and Environment of Magé), for Elementary School students. As a geographer and teacher, I focused on the task of articulating the implementation of Law No. 10,639/2003 — which drives the EHCAI and this research — and the fields of Geographies of Ethnic-Racial Relations and Black Geographies. Relating these fields theoretically and conceptually with the agencies of the Black Movement is relevant for thinking about the spatial outline — Magé and its indigenous and quilombola geohistory — and the Magéense curricular document, especially with regard to Diversified Disciplines, as it promotes contributions to reflect and understand the prescribed curriculum and the political disputes of its elaboration, as well as the curriculum practiced, lived, which I am an active geo-body-subject. In this way, with research that is intertwined with my life as a teacher, Conceição Evaristo's literary contribution from the writings becomes a methodological route to weave a writing committed to life as a Geography teacher who teaches the diverse discipline EHCAI and its programmatic contents. As a shared experience, I carried out semi-structured interviews with teachers from the same municipal education network, asking them about their curricular perceptions. The EHCAI materializes a scenario of curricular disputes and leads us to reevaluate the role of teaching Geography in Elementary School, in the light of anti-racist educational practices and in accordance with the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture (2004).

Keywords: curriculum; make it geographic. anti-racist education; teaching Geography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Grafo das palavras-chave com maior centralidade de intermediação desenvolvido por meio do programa Gephi acerca do desenvolvimento da geografia das racialidades	41
Figura 2 –	Mapa de localização de Magé–RJ	56
Figura 3 –	Registro do I Seminário Quilombola de Magé, ocorrido no dia 29/04/2023	63
Figura 4 –	Registro do I Encontro Quilombola do Recôncavo da Guanabara, no dia 02/12/2023	64
Figura 5 –	Grupo do Pré-Vestibular do Quilombo Quilombá	69
Figura 6 –	Busto de Maria Conga no Pier da Piedade em Magé	70
Figura 7 –	Representação do Caminho Novo passando pelo atual município de Magé–RJ	72
Figura 8 –	Quadro de habilidades de EHCAI - 6º ano (Ensino Fundamental II) ...	93
Figura 9 –	Quadro de habilidades de EHCAI - 7º ano (Ensino Fundamental II) ...	95
Figura 10 –	Quadro de habilidades de EHCAI - 8º ano (Ensino Fundamental II) ...	97
Figura 11 –	Quadro de habilidades de EHCAI - 9º ano (Ensino Fundamental II) ...	99
Figura 12 –	Mandala dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros	114
Figura 13 –	Registro fotográfico do quadro da sala de aula após a leitura e interpretação do conto “Os pés do dançarino” de Conceição Evaristo - Turma 602, Escola Municipal Mário Pinheiro	115
Figura 14 –	Participação das/dos alunos durante a construção do mapa mental sobre “Os pés do dançarino” - Turma 602, Escola Municipal Mário Pinheiro	116
Figura 15 –	Mural de profissionais negros(as) da Escola Municipal Professora Ophélia Ribeiro Martins	123
Figura 16 –	Exibição do filme “Mulher Rei” para estudantes do Ensino Fundamental II, trabalho interdisciplinar entre as Disciplinas Diversificadas e Geografia	124
Figura 17 –	Mural elaborado por escola da rede de Magé no mês de novembro de 2023	129

Figura 18 –	Registro fotográfico da apresentação teatral sobre os Orixás	139
Figura 19 –	Cartaz antirracista exposto por aluna durante a apresentação teatral	140
Figura 20 –	Arte de anúncio da apresentação teatral pela escola	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Adaptação do referencial curricular considerando a Lei n.º 10.639/2003 e a BNCC	27
Gráfico 2 – Ações realizadas pelas secretarias em apoio às escolas no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira conforme a sua frequência ...	27
Gráfico 3 – Temas e conteúdos relacionados às relações étnico-raciais e ensino de história e cultura africana e afro-brasileira que a rede considera importantes de serem trabalhados nas escolas	29
Gráfico 4 – Principais desafios para a implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira	32
Gráfico 5 – Relação entre artigos publicados sobre racialidades e total de artigos (1931-2019)	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDR	Cidadania e Diversidade Religiosa
CME	Conselho Municipal de Educação
COPIED	Coordenação de Promoção da Igualdade Étnico-racial e Diversidade
DC	Documento Curricular do Município de Magé–RJ
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
EHCAI	Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
HGTM	História, Geografia Turismo e Meio Ambiente de Magé
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RMRJ	Região Metropolitana do Rio de Janeiro
SME	Secretaria(s) Municipal(is) de Educação
SMEC	Secretaria de Educação e Cultura de Magé
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	COMEÇOS E CAMINHOS	13
1	A LEI n.º 10.639/2003 E O SEU IMPACTO NA GEOGRAFIA BRASILEIRA	19
1.1	21 anos da Lei n.º 10.639/2003	20
1.2	As geografias das relações étnico-raciais	35
1.3	As geografias negras: geo-corpo-sujeitos e epistemologias	45
2	A DISCIPLINA DE ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFROBRASILEIRA E INDÍGENA (EHCAI) EM MAGÉ	55
2.1	Magé: um espaço de muita gente	55
2.1.1	<u>Dos sambaquis aos indígenas mageenses</u>	58
2.1.2	<u>Negritude quilombola mageense</u>	62
2.2	Os dispositivos legais do município: geoidentidades em disputa	74
2.3	As disciplinas diversificadas de Magé–RJ: uma experiência em teste	80
2.3.1	<u>História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé (HGTM)</u>	88
2.3.2	<u>Cidadania e Diversidade Religiosa (CDR)</u>	90
2.4	Ensino de história e cultura africana, afrobrasileira e indígena (EHCAI) ..	92
3	ESCREVIVÊNCIAS DOCENTES: Tecendo sobre a vida que se vive na educação das relações étnico-raciais	101
3.1	O método da escrevivência de Conceição Evaristo no fazer geográfico científico	102
3.2	Relatos escreviventes	106
3.2.1	<u>Diálogos geoliterários: a literatura negra na educação antirracista</u>	107
3.2.2	<u>Representatividade negra e educação</u>	119
3.2.3	<u>Racismo na escola: questões de identidade</u>	126
3.2.4	<u>“Onde você guarda a sua intolerância religiosa?”: uma experiência educacional e teatral</u>	136
	CONSIDERAÇÕES	142
	REFERÊNCIAS	151

COMEÇOS E CAMINHOS

Quem pesquisa e por que pesquisa?

As nossas inspirações para a escrita nunca partem de um universo teórico, apenas. O que nos inspira, nos motiva a pensar, escrever, dissertar é demasiadamente ordenado pela nossa prática, nossa trajetória, nossa vivência. Não fui tocada pela temática e palavras-chave deste trabalho somente por complexidade dos pensamentos, dos conceitos científicos, mas por perceber que a cada passo que damos, estamos somando um pouquinho ao todo de nossas vidas, estamos conectando o que já se viveu, ao que vivemos e ao que queremos viver. E por isso, em meio ao presente, o futuro e passado se confundem ao perceber que, em ambos os tempos, o que se pretende construir não é apenas uma contribuição à Geografia brasileira, mas principalmente um sentido, um sentido no mundo, no espaço, nos meus lugares, em minha territorialidade, ou seja, um sentido de estar no mundo.

Esse trabalho não é só um produto pronto a ser consumido, dissecado e discutido entre quem pensa Geografia e Educação, apesar de desejar muito que o esforço analítico posto aqui tenha suas reverberações. Mas estes escritos partem de uma mulher negra, favelada, bissexual, poeta/poetisa, filha da Claudia e do Paulo, irmã mais velha da Paula, do Felipe, da Maria e do Renan. Estou dizendo que, a autoria desta dissertação parte de um determinado corpo, de uma determinada subjetividade e de um lugar. Assim como as demais obras. Pretendo a partir deste geo-corpo-sujeito analisar escalas de atuação, sejam minhas ou das categorias de análise seguintes, a relação entre ensino de Geografia e a Lei 10.639 de 2003. E a escolha de estudar a Geografia que se ensina e a obrigatoriedade da temática afrobrasileira nos currículos, como dito, não parte de uma percepção, somente. Parte de uma vivência, de um conjunto de vida.

Essa vivência que se torna passível de dissertação é delimitada pela experiência como professora regente de Geografia e Disciplinas Diversificadas no município de Magé, no estado do Rio de Janeiro, sudeste do Brasil. Por isso, aproveito-me desse acúmulo de vivências de mais de três anos na rede municipal de ensino de Magé para me juntar à academia e dar sentidos geográficos ao meu fazer docente e investigativo científico. Deste modo, este trabalho teoriza sobre a(s) prática(s), como foco nas dinâmicas educacionais, nas disputas políticas presentes no currículo prescrito e praticado. E como professor Renato Emerson dos Santos (2023) nos ensina, apesar da universidade ser historicamente o lócus privilegiado da produção de conhecimento científico, é substancial pensar a escola também como uma “ambiência

epistêmica", regulada por regimes de validação diferenciados da universidade, fazendo necessário produções conjuntas de conhecimento entre escola e universidade como a possibilidade de contribuição para a implementação da Lei n.º 10.639/2003. Com esse olhar político-epistêmico sobre a ambiência escolar, possibilita-se compreender a continuidade de estruturas curriculares no longo prazo, assim como as tentativas de transformação engendradas por sujeitos diversos nas múltiplas arenas em que se disputa o currículo praticado (Santos, p. 19, 2023).

Essa complexa experiência enquanto mulher negra que pesquisa, ensina e educa também é marcada pela mulher negra estudante. E o estudo, enquanto prática e enquanto condição de um ser estudante, faz parte da minha vida há muito tempo. A professora Bruna ou “tia Bruna” também é composta pela Bruna estudante, aquela que estudou por mais de dez anos no Colégio Pedro II de São Cristóvão. E por ter estudado em uma escola referência nacional de educação, tive a oportunidade de cruzar caminhos com professoras e professores competentes, com a disciplinação e meritocracia presentes na escola em que também estudou um príncipe regente do império brasileiro. Tenho aprendido a estudar pelos moldes tradicionais.

Por passar boa parte da minha vida neste colégio, também passei pelo processo de embranquecimento, que reverberou nas minhas relações pessoais, na minha autoimagem, nas referências que trago comigo. Esse embranquecimento passa pela percepção tardia de que eu era a Outra naquele espaço, de que eu precisava me esforçar, fazer valer terem alguém como eu ali, ser mais parecida com tudo aquilo. Isso me faz lembrar o que Sueli Carneiro (2005) descreve bem sobre identidade, alteridade, epistemicídio. Aconteceu que a negritude pulsante em mim foi abafada pela internalização de uma imagem negra negativa e socialmente construída como desqualificada, me conduzindo muitas vezes à autonegação e adesão ou submissão aos valores dominantes: ser a melhor, ser mais educada, ser mais dedicada, ser menos favelada, ser menos cacheada, ser menos negra. Parece que eu me obriguei, assim como tantas e tantos, “a tomar o branco como modelo de identidade, ao estruturar e concretizar a estratégia de ascensão social” como nos disse Neusa Santos Souza (1983, p.19).

Não posso dizer que a negritude me caiu bem, pois ela não é como uma tinta que colore o corpo. A negritude em mim se faz pelo esforço em perceber que fui embranquecida, e por isso, se faz necessário despaldar¹ essas heranças da branquitude, que me fizeram sofrer diante o espelho, durante a vida escolar e acadêmica. Portanto, a identidade negra em que me assumo

¹ Partindo da compreensão posta nos estudos geográficos sobre branqueamento e embranquecimento vigentes ao longo da formação socioespacial brasileira, “despaldar” seria partir de tal entendimento para reconhecer e deixar de reproduzir práticas e discursos em torno da hierarquização racial posta nestas terras desde o período colonial.

só se faz possível pelo processo que vou chamar de despalidar a vida e as ideias, de ser e ver beleza na negritude, de querer quebrar correntes da colonização e da colonialidade, de trabalhar em busca desse mundo com sentido, em que não somos objetos e sim sujeitos, históricos, complexos, o que vou chamar de *geo-corpo-sujeitos*, uma estratégia para dar conta da completude humana. E esse processo de despalidar, ou melhor, de transformar a identidade racial individual em consciência política fundada na racialidade, é extremamente complicado (Carneiro, 2005), pois é de dentro para fora, social e historicamente construído.

Ainda assim, apesar dos espaços educacionais serem muitas vezes reprodutores de discursos racistas, discriminatórios e meritocratas, esses mesmos espaços estão em constante disputa, e as possibilidades outras, emancipatórias, libertárias e antirracistas são construídas. E essa qualidade de transformação social visando um projeto de sociedade que de fato seja para todos e todas da qual o espaço educacional proporciona, seja ele escolar ou acadêmico, foi onde eu e tantos outros docentes encontramos esse sentido no mundo. E, enquanto pesquisadora e professora de Geografia, uma questão me despertou: Como a Geografia do século XXI atua no combate ao racismo? Podemos fazer uma geografia antirracista? Tornaram-se, pois, questões de pesquisa.

O que se pesquisa e para que pesquisa?

Diante desta breve trajetória do meu corpo e das minhas especialidades, destaco que meu objetivo com esta pesquisa é analisar as práticas curriculares no Ensino Fundamental (anos finais) de aplicação da Lei 10.639/2003 em Magé-RJ, sob ótica geográfica. A partir do campo teórico e conceitual geográfico, a Lei 10.639/2003 será o elo condutor para compreensão dos avanços da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultural africana e afro-brasileira no campo da geografia acadêmica e sob a forma de disciplina curricular, com o estudo de caso voltado para a disciplina História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena (EHCAI) no Ensino Fundamental II do município de Magé-RJ.

Os objetivos específicos seriam: estabelecer relações entre a trajetória de implantação e implementação da Lei 10.639/2003 no Brasil e o fazer geográfico crescente em torno das relações étnico-raciais e geo-grafias negras. Proponho analisar os dispositivos legais e o currículo da rede municipal de ensino em Magé-RJ que viabilizaram a criação da disciplina curricular "Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena - EHCAI". Além do currículo prescrito, para identificar as potencialidades e dificuldades práticas no ensino-aprendizagem dos conteúdos programáticos de EHCAI, foi necessário ouvir os relatos acerca

deste espaço escolar de ensino e suas relações, com professores da disciplina que se formaram em licenciatura em Geografia. Para dar conta dos objetivos da investigação, o trabalho foi organizado em três capítulos.

O primeiro capítulo aborda os impactos da Lei 10.639 de 2003 na Educação Brasileira, contextualizando sua criação e os históricos esforços do Movimento Negro até a promulgação desta lei federal, utilizando de diversos autores e autoras que estiveram imersos desde a implantação até as possibilidades implementativas desses vinte e um anos de vigência. Ao reconhecer complexidade da Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004 e suas exigências aos currículos prescritos e praticados, analiso como a Geografia brasileira dialoga com tais políticas educacionais que finalmente legitima a indispensabilidade das temáticas afrobrasileiras/negras e das relações étnico-raciais na educação básica. A investigação se segue ao correlacionar fazeres geográficos antirracistas a esses dispositivos legais, sobretudo no campo das Geografias das relações étnico raciais e nas Geografias Negras, sob respaldo de diversas e diversos pesquisadores(as), entre eles Diogo Cirqueira, Geny Ferreira Guimarães, Alex Ratts, Renato Emerson dos Santos, entre outros(as).

O segundo capítulo apresenta um panorama da implementação da Lei n.º 10.639/2003 em Magé-RJ com a criação da disciplina diversificada Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena (EHCAI). Caracterizar o município geohistoricamente a partir de suas populações foi o caminho optado para informar quem lê sobre esse território negro e indígena. Junto a disciplina EHCAI, mais duas foram adicionadas ao currículo mageense para no Ensino Fundamental da rede pública municipal: História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé (HGTM) e Cidadania e Diversidade Religiosa (CDR). Tais disciplinas diversificadas têm cada uma 50 minutos semanais (1 tempo de aula) no cotidiano escolar de Magé. Caberá analisar as tensões políticas postas na implementação de tais disciplinas desde Plano Municipal de Educação - PME (2015) e o Plano Diretor de Magé - PDM (2016), a chegar ao Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Magé (2022) que se resulta, regulando as práticas curriculares.

No terceiro capítulo construo uma base metodológica a partir do conceito de *escrivivência*, cunhado pela literata Conceição Evaristo, para dar conta de meus relatos escriviventes acerca de práticas educativas que se propuseram ao antirracismo. São escritas empenhadas com a vida que se vive no espaço escolar na condição de professora negra de Geografia e Disciplinas Diversificadas, comprometidas com estudantes e com o ato de estudar e educar, com a disputa por conteúdos e saberes emancipatórios e humanizantes. Deste modo,

discurso sobre atividades realizadas e percepções analíticas vividas no espaço escolar com as especificidades do ensino fundamental mageenses. Aprofundo as práticas curriculares desde dentro desta realidade, relacionando o currículo prescrito às contribuições de um professor e uma professora da rede municipal, por meio de entrevista semiestruturada.

Como se pesquisa?

Destaco desde aqui que a identificação de gênero de indivíduos ou grupo de indivíduos citados ao longo deste trabalho abordará uma identificação binária (feminino e masculino), buscando seguir as orientações gramaticais da língua portuguesa, mas se dará ao direito de ampliar a identificação de gênero caso seja necessário em respeito aos grupos e indivíduos que não se reconhecem no limitante binário. Como bell hooks relembra de um poema de Adrienne Rich² “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você” (p. 223, 2013). E com isso, ao tomar posse da língua como um território, nos transformamos em sujeitos (hooks, 2013). Logo, irei me apropriar da língua do colonizador para escrever, para me comunicar, mas também para afirmar minha subjetividade, e principalmente, para reinventar narrativas de um lugar não hegemônico.

E por falar da língua, é preciso introduzir a(o) leitor(a) que a linguagem aqui assumida tenderá a trazer a voz de quem escreve, como uma proposta metodológica alinhada às escrevivências. Ou seja, ao longo das análises, por ser esse geo-corpo-sujeito que pesquisa as práticas do espaço que me cerca, que transformo e sou transformada, trarei percepções, relatos, escrevivências científicas, na intenção de acrescer às análises a vida que se vive na escola. Na posição de sujeito implicada, as tensões postas fazem parte da minha construção pessoal e acadêmica. Estar nessa posição como pesquisadora e sujeito de pesquisa, não torna meu trabalho menos legítimo, mas passível de recortes específicos e de uma bagagem de conhecimentos e informações cotidianas e empíricas não científicas, não necessariamente objetivas, mas evidentemente ricas em detalhes e práxis e com isso a “superação das pretensões de neutralidade e objetividade tão promulgadas pelo paradigma positivista nas ciências” (Paulon, 2005) é extrapolada.

Reforço ainda, que como campo metodológico apresento uma série de práticas associadas à/ao:

² Corresponde ao poema "The burning of paper instead of children", de 1989.

- análise de diferentes documentos oficiais das esferas federais, estaduais e municipais sob perspectiva geohistórica, pois tratamos de orientações legislativas que regulam a prática docente e nos contam sobre o recorte espacial investigativo;
- aprofundamento teórico do campo geográfico comprometido com os conceitos e com geo-corpos-sujeitos desta investigação, em busca de embasar teórica e empiricamente as hipóteses levantadas. Entre as abordagens, destaco o enfoque nos estudos críticos e pós-críticos sobre currículo (Silva, 2002) e o estudo das relações étnico-raciais e negritude sob perspectiva geográfica (Ratts, 2024, 2023, 2010, 2004; Cirqueira, 2023, 2020, 2014; Corrêa, 2023, 2020, 2013; Guimarães, 2022, 2018; Montezuma, 2023, Monteiro, 2023).
- levantamento de dados nos acervos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Prefeitura e Secretaria de Educação e Cultura (SMEC) de Magé, do Instituto Mulher Negra Gelédes, Instituto Alana, etc.;
- levantamento bibliográfico em outras áreas científicas, como estudos históricos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos e linguísticos, para embasamento acerca do recorte espacial e temático de pesquisa;
- coleta de registros fotográficos realizadas pela autora ou disponíveis em sites públicos, com os direitos autorais reservados;
- entrevistas semiestruturadas: 1) com professores de Geografia da rede municipal de Magé sobre a experiência com as Disciplinas Diversificadas, com foco em EHCAI, a fim de prover análises coletivas sobre o currículo praticado; 2) com a coordenadora de Promoção da Igualdade Étnico-racial e Diversidade (COPIED), Kirce Bermute para aprofundamento do processo de implementação de tais disciplinas no município.

A escolha por tais etapas metodológicas foram tomadas a partir de questões científicas motivadas pelo racismo e pela intenção de combatê-lo. O antirracismo se configura enquanto uma prática constante, necessária e educativa. A análise de práticas racistas e antirracistas na escola exige que façamos um investimento intelectual e posicionamento político para um fazer geográfico antirracista. Nós, pesquisadoras(es), professoras(es) e estudantes. Logo, entre o racismo e o antirracismo, precisamos, primordialmente, não ser racistas.

1 A LEI N.º 10.639/2003 E SEU IMPACTO NA GEOGRAFIA BRASILEIRA

Visando analisar o papel da Geografia na aplicação da Lei n.º 10.639/2003 sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental II em Magé-RJ, inicio o capítulo relacionando a trajetória que levou à implementação da Lei n.º 10.639/2003 no Brasil aos estudos sobre seus desdobramentos no campo teórico e prático, que afetam o fazer geográfico escolar e acadêmico.

Desta forma, este primeiro capítulo aborda os impactos da Lei n.º 10.639 de 2003 na educação brasileira, contextualizando sua criação e os esforços históricos do Movimento Negro até a promulgação desta lei federal. A Lei e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004 deveriam promover amplitude epistemológica aos currículos prescritos e praticados, logo, analisar como a Geografia brasileira recebe e se projeta em conformidade a tais documentos oficiais durante as últimas décadas, ilustra-nos o ensino de Geografia nas escolas. A investigação segue ao correlacionar fazeres geográficos antirracistas a esses dispositivos legais, sobretudo no campo das geografias das relações étnico raciais e nas geografias negras.

Cabe-me deixar nítido já de início algumas compreensões prévias das categorias de análise deste estudo, a primeira delas referente às legislações aqui discutidas. A compreensão e orientação dos dispositivos legais neste trabalho é entendida no seu papel de normatizador, ordenador das práticas educacionais, em suas diversas escalas de atuação. Porém, o espaço político é um espaço de batalha, conflito, disputa, inerentemente. E por isso a concretização da Lei 10.639/2003 é resultado de disputas, conflitos e batalhas protagonizadas pelo Movimento Negro frente ao Estado brasileiro que historicamente exerce a necropolítica (Mbembe, 2018) e o necrobiopoder (Bento, 2018). Deste modo, as leis são entendidas como ordenadoras de um projeto de sociedade, no qual precisamos sempre estar em reflexão, pois apesar de avanços no âmbito dos direitos humanos e educacionais das últimas décadas, o racismo estrutural (Almeida, 2019) opera no não cumprimento ou violação de legislações, tendendo a desfavorecer geocorpos-sujeitos negros. Ou seja, haver leis que promovam a sua sociedade direitos fundamentais, não é garantia de que esses mesmos direitos sejam cumpridos e acessados por toda uma população. E este trabalho, parte dessa perspectiva sobre as Leis para compreender a realidade mageense citada, enquanto uma arena de disputas.

A alternativa de utilizar o termo *geo-corpo-sujeito(s)* foi escolhida para dar foco em indivíduos ou coletivo de indivíduos intrínsecos à pesquisa, sem perder o foco na espacialidade de seres humanos compreendidos pela dimensão do corpo e da subjetividade, de modo que sejam encarados como sujeito(s) humano(s) de pesquisa e não objetos da investigação.

Além disso, no caso específico da Lei n.º 10.639/2003, ela se concretiza na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB) e em diversos dispositivos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Africana tendo passado por mãos negras na sua elaboração, entre esses nomes, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Matilde Ribeiro. Ou seja, a leitura e análise de tais normativos passará também pela validação de tais agentes (geo-corpo-sujeitos) como intelectuais desta construção legislativa, considerando ainda suas trajetórias políticas no movimento social negro.

Deste modo, a seguir, no capítulo 1.1., tecemos reflexões e análises acerca dos vinte e um anos de promulgação da Lei n.º 10.639/03, como caminha tal implementação e os desafios identificados para a educação antirracista no Brasil.

1.1 21 anos da Lei n.º 10.639/2003

Após vinte e um anos da promulgação da Lei n.º 10.639/03, como professores de geografia, cabe-nos pensarmos sobre o que é tal legislação federal, quais definições e temas ela opera, quais impactos têm causado à sociedade, à educação nacional e ao desenvolvimento científico da Geografia. São tantos caminhos que fazemos ao longo do processo dissertativo-científico que ao longo da pesquisa, os estudos nos fazem criar conexões, comparações, distinções entre as categorias que damos foco. Deste modo, tenho acompanhado desde dentro do campo da Geografia uma relação estreita entre a trajetória da implementação desta lei federal e suas reverberações à solidificação dos campos das *geografias das relações étnico raciais e geografias negras*.

A Lei n.º 10.639 de 2003, que altera a Lei n.º 9.394 de 1996 (LDB), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares é entendida por Calado (2013) como demarcação de uma ruptura no paradigma vigente em nosso país, pois reconhece a contribuição da população africana na cultura brasileira

assim como a presença do racismo nas relações sociais e raciais na sociedade (Calado, 2013, p.105). Por isso, a mera inclusão, adição de conteúdos não se torna eficaz no enfrentamento e combate às desigualdades raciais. É preciso refletir sobre aquilo já está posto como normativos em cada disciplina curricular, nos conteúdos que aborda, nas metodologias que desenvolvem, nos valores que transmitem, nos discursos que se tornam verdade no espaço escolar.

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

Art. 79-A. (VETADO)"

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'

(BRASIL, LEI n.º 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003, s.p.)³

Além do entendimento do que foi aprovado, é preciso entender o que não foi. Sueli Carneiro (2011) expressa que o presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, na época, vetou o trecho da lei segundo o qual as disciplinas História do Brasil e Educação Artística deveriam destinar pelo menos 10% do seu conteúdo programático à temática negra. Tal artigo foi lido como inconstitucional por não observar os valores sociais e culturais das diversas regiões do país. Além deste, também foi vetado o artigo que designava que os cursos de capacitação de professores contassem com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, de universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. Já esse artigo foi considerado inconstitucional por incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assunto estranho a essa lei, pois não há em nenhum dos seus artigos menção a cursos de capacitação de professores.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), os parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental e médio já recomendam que a diversidade cultural, étnica e religiosa esteja nos currículos. No entanto, os avanços na implantação dessa lei dependem dos mesmos atores de sempre, os movimentos sociais (CARNEIRO, 2011, s.p.)

³ Disponível na íntegra em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

O papel dos movimentos sociais na reeducação da sociedade, na proposição de demandas de grupos minoritários e no enfrentamento a desigualdades, é fundamental para compreender a inclusão e exclusão de debates defendidos enquanto relevantes à sociedade e de importância na educação básica. No que tange a lei discutida, a atuação do Movimento Negro é incontornável, que atua nas perspectivas da lei antes mesmo dela existir.

Para Couto (2023), a Lei nº 10.639/03, que foi alterada pela Lei nº 11.645/08 — ampliando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, junto a Lei nº 12.288/10, que institui o Estatuto da Igualdade Racial⁴ e a Lei nº 12.711/12, que destina a reserva de 50% das vagas matriculadas por curso nas Universidades e Institutos Federais para alunos oriundos integralmente do ensino público, representam um conjunto de políticas de ações afirmativas.

No caso de tais políticas para população negra brasileira, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) também reconhece o papel das políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas.

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p. 11)

E a implantação desse conjunto de políticas reparatórias partem das ações individuais e coletivas negras multiescalares que historicamente vem pautando e se organizando para levar as questões étnico-raciais brasileiras aos espaços de decisão política. É notório certos avanços perante algumas das reivindicações iniciais do Movimento Negro Unificado (MNU), entre elas, no que diz respeito à organização política da população negra; a formação de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; e a luta pela introdução da História da África e

⁴ Destina-se a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (COUTO, 2023). Destaco ainda a Lei n. 12.990/2014 que reserva à população negra 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (Brasil, 2018, 2014a).

do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007)⁵.

Renato Emerson dos Santos são incisivos ao apontar que a Lei n.º 10.639/03 não se configura como uma vitória do Movimento Negro apenas, mas como um mecanismo fundamental para a discussão e mudança das relações étnico-raciais na sociedade brasileira a partir da educação.

A Lei 10.639/2003 é uma conquista do **Movimento Negro, que historicamente disputa a educação no Brasil** (Domingues, 2009; Santos, 2005; Santos, 2022). Se, na Constituição brasileira de 1934 o artigo 138 incumbia “à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das respectivas leis, [...] estimular a educação eugênica”, num explícito dispositivo atrelado à então hegemonia do projeto nacional de branqueamento da população, a Lei 10.639/2003 explicita a força da luta antirracismo do Movimento Negro como ator que disputa o **currículo escolar (visto como dispositivo biopolítico de formação humana na sociedade)** em busca da promoção da igualdade racial (SANTOS, p. 15, 2023, grifos meu).

Santana e Jesus (2023) vão junto à Munanga (2003) compreender que as políticas afirmativas oferecem um tratamento diferenciado aos grupos discriminados e excluídos socialmente, para compensar as desvantagens impostas pelo racismo e de possibilitar oportunidades de inclusão e mobilidade social, tendo em vista a superação das desigualdades, injustiça simbólica, cognitiva e econômica, às quais durante séculos tem sido submetida às populações que sofreram as violências coloniais.

E se pensarmos o que tem sido produzido no espaço acadêmico, a função social das universidades no combate ao racismo e na implementação da Lei n.º 10.639/03, as contribuições são indiscutíveis e inumeráveis, desde a formação docente, produções e publicações aos projetos e atividades de extensão. Porém, como Santos (2023) demonstra, são insuficientes e marcadas por resistências e inércias.

Kênia Gonçalves Costa (2023) ao discorrer com aprofundamentos sobre os caminhos trilhados pela população negra brasileira de lutas e resistências, evidencia conquistas com ênfase na educação. É categórica ao afirmar que a Imprensa Negra subsidiou a luta pelo acesso à educação, diante da negação dos espaços formais e nos fornece registros de pesquisa da Frente Negra Brasileira com atividades no âmbito político, cultural e educacional, por meio de cursos

⁵ Domingues (2007) apresenta que as reivindicações iniciais do MNU são: “organização política da população negra; desmistificação da democracia racial brasileira; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país” (DOMINGUES, 2007, s.p.).

de alfabetização, oficinas de costura, palestras, seminários e festivais, em São Paulo (1931-1937) sob liderança de Arlindo Veiga dos Santos (1902 - 1978), José Correia Leite (1900 - 1989) e outros.

Costa (2023) não deixa de abordar o papel do Teatro Experimental do Negro (TEN) com os programas de alfabetização e iniciação cultural para os atores utilizando as peças teatrais como recurso pedagógico, tendo seu signo mais relevante de ordem pedagógico-política, “um veículo conscientizador e gerador de novas saídas para o negro, dentro da clausura gerada por um processo de permanente exclusão” (TAVARES, 1988, p. 81).

Kênia Costa (2023) verificou ainda a existência de escolas informais para negros, a exemplo, da Escola do Professor Antônio Cesarino (Campinas, 1860-1876) e Escola de Pretextato (Rio de Janeiro, 1853-1873) (Romão, 2005,s.p.), no período do Brasil Império⁶. Já nos primeiros anos republicanos, Calado (2013) elucida que a escola brasileira foi pensada como a instituição capaz de regenerar a raça no Brasil, na construção do ideal nacional de uma população branca e de referências culturais brancas. Percebemos que, o Movimento Negro ao longo da história brasileira, nos períodos pré e pós-abolição de 1888, encontrou estratégias luta por liberdade e emancipação através do processo educativo, disputando a educação, que se configura, entre tantos modos, com a incumbência da legitimação dos saberes e dos conhecimentos, tanto quanto do racismo institucional.

Santos e Soeterik (2015), a partir de uma leitura espacial dos processos políticos de construção da agenda racial pelo Movimento Negro, invocam uma geografia da ação centrada no suporte conceitual da escala, com compreensão multi e interescalar, na qual o Movimento Negro Brasileiro desempenha papel protagonista em diversas escalas⁷. Sendo o Movimento Negro um ator global reconhecido globalmente por outros atores, provoca desdobramentos globais e tem condições de dialogar e ditar seus projetos em âmbitos diferentes. A pluralidade de formas como atores sociais subalternos utilizam as “escalas da política” para fazer uma “política de escalas”, mobiliza outros atores, recursos (financeiros, jurídicos, etc.) e processos alocados num ordenamento escalar de poder. Compreendem o Movimento Negro como uma

⁶ Costa (2023) cita também as experiências do Grêmio Literário Cruz e Souza (1943); a Associação do Negro Brasileiro (1945); o Conselho Nacional das Mulheres Negras (1950); a Associação José do Patrocínio (1951); a Frente Negra Trabalhista (1954) e a Associação Cultural do Negro (1954).

⁷ Segundo o autor e a autora (2015), o que justifica as narrativas escalares é “a constatação de que os fenômenos, como simultaneidades interligadas, têm impactos, efeitos, em distintos âmbitos ou recortes espaciais. Local, regional, nacional e global estão no mesmo lugar, de modo que os elementos (atores, processos, fenômenos, objetos) sejam multiescalares e que uma escala sofra influência de fenômenos em outras escalas. Esta é a mágica (e, a importância) da organização escalar das relações políticas: ela permite que atores, relações, processos e fenômenos que coexistem no espaço sejam ordenados, de modo a estabilizar sistemas de dominação e poder” (p. 73).

área de movimento⁸, “um conjunto de formas de ação que constitui um campo dialógico, que se move numa direção que é fruto de posições (e, tomadas de posição) inter-relacionadas de seus atores” (2015, p. 80).

A dinâmica do Movimento Negro tem como marca a **multiplicidade das formas de ação**, pois ele congrega: entidades de caráter político, mas também social e outras de caráter cultural; entidades formalmente instituídas e outras sem institucionalização; indivíduos e grupos agindo pela luta antirracismo dentro de outras entidades e lutas (como sindicatos, partidos políticos de diferentes matrizes ideológicas, movimentos sociais, igrejas, etc., às vezes constituindo coletivos reconhecidos pela entidade, às vezes de maneira mais informal); coletivos diversos (de estudantes, de mulheres, de juventude, etc.); indivíduos atuando de maneira mais permanente, e às vezes sistemática, pela igualdade racial em seus locais de trabalho a partir de suas posições institucionais (como os ativistas dentro de universidades); indivíduos discutindo e propondo em seus ambientes de socialização, entre outras. Em um olhar sobre o Movimento Negro brasileiro não se pode, portanto, confundir “movimento” com “entidade” – ainda que em diversos momentos tenha havido tentativas de construção de uma entidade nacional que reunisse todas as iniciativas, como o Movimento Negro Unificado (MNU) e a Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN). (SANTOS & SOETERIK, 2015, p. 79)

Entre as múltiplas formas de ação, precisamos lembrar a conceituação de Gomes (2017) sobre o Movimento Negro Educador, em que se nota no movimento social um caráter político e educativo da sociedade e das relações étnico-raciais. A autora traz relevância aos aprendizados que o campo educacional (e a sociedade) obtém com esse movimento, que não só gera conhecimento emancipatório, mas também sistematiza informações sobre a problemática racial no Brasil.

O intuito deste Movimento Negro educador em 2000 era de organizar as reivindicações e demandas. Houve, no mesmo período, uma organização para defender as pesquisas acadêmicas e/ou os espaços de interlocuções realizadas prioritariamente por pessoas negras, denominada Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Esta associação traz temas que permitam refletir sobre os anseios que constroem e ampliem o desenvolvimento sócio-político-econômico-cultural da sociedade brasileira com foco na população negra no Brasil (Costa, 2023).

Essa área em movimento multi e interescalar que caracteriza o Movimento Negro com a multiplicidade de ações de diferentes atores (Santos & Soeterik, 2015), reflete na disputa pela verdade histórica que Sueli Carneiro (2005) discorre em sua tese, como um campo de batalha essencial para remodelar os pressupostos de dominação racial e viabilizar outra subjetivação. “A disputa pela verdade histórica se apresenta como estratégia inegociável de ruptura com os

⁸ Conceito proposto por Alberto Melucci, e embasado teoricamente por Santos & Soeterik (2015) na obra de Burity (2001) “Identidade e múltiplo pertencimento nas práticas associativas locais”.

processos de dominação” (Carneiro, 2005, p. 288). E por existir um sistema complexo de dominação, é preciso discutir as perspectivas atuais junto ao que já foi construído antes e posteriormente à promulgação da Lei n.º 10.639 de 2003. Reflexos de vinte anos de tal Lei serão discorridos a seguir.

Os Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP), produzido pelos Institutos da Mulher Negra Gelédes e Alana, elaborado em 2023, apontam que as medidas para o cumprimento da Lei n.º 10.639/2003 podem ser consideradas bastante tímidas ao avaliarmos a construção de outros documentos que orientam a política educacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional da Educação (PNE). O estudo mostrou como e se as Secretarias Municipais de Educação no país construíram (ou não) condições em suas estruturas para combater o racismo nas escolas, como também se preveem, em seus conteúdos e práticas, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para EREER e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (Benedito, Carneiro & Portella, 2023). Como metodologia, a pesquisa foi realizada de modo coletivo e contou com a aplicação de questionário estruturado (digital e autopreenchido), com gestores representantes de 1.187 Secretarias Municipais de Educação⁹, com respostas de todos os estados do Brasil, representando 21% de respondentes do universo real de análise¹⁰.

Os Institutos verificaram durante a análise quantitativa da pesquisa “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira” a falta de dados atualizados a respeito de seu cumprimento, mas chegaram ao dado de que a metade das secretarias investigadas (53%) admitem que não realizam ações consistentes e contínuas para a sua aplicação. Os gráficos desenvolvidos pelo estudo em questão nos dão algumas pistas para o parâmetro de implementação.

⁹ Sendo esse estudo uma ferramenta potente para entender como ocorre a implementação da Lei nº 10.639/03, é preciso destacar que são inúmeras as realidades dos municípios brasileiro e, não iremos considerar a especificidade do funcionamento e gestão das políticas educativas locais desta amostragem. Além disso, são dados que nos fornecem percepções das Secretarias, que podem não corresponder a percepção dos profissionais de educação que trabalham nas escolas municipais e de estudantes.

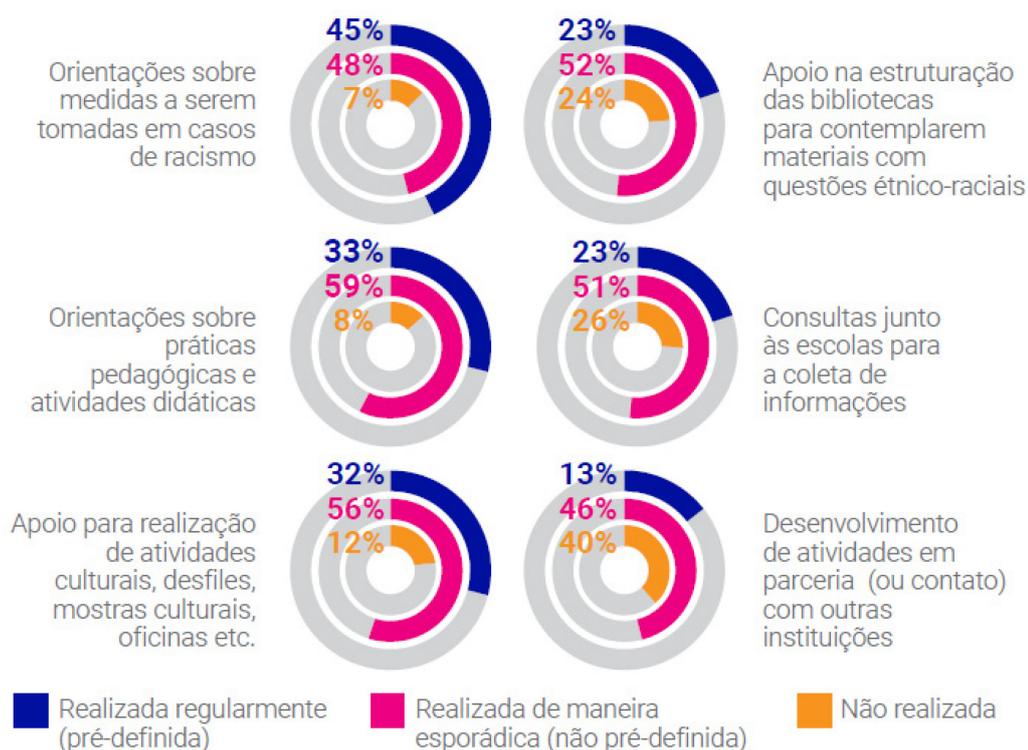
¹⁰ As autoras expressam que a pesquisa tem margem de erro (95% de confiança): 2,0 p.p. O questionário aplicado segue no final da publicação referenciada. “Em alguns gráficos e tabelas de respostas únicas os resultados não somam exatamente 100% e podem variar de 99% a 101%, devido a arredondamentos” (BENEDITO, CARNEIRO & PORTELLA, 2023, p. 35).

Gráfico 1 - Adaptação do referencial curricular considerando a Lei n.º 10.639/2003 e a BNCC



Fonte: Benedito, Carneiro & Portella (2023, p. 42, Gráfico 4)

Gráfico 2 - Ações realizadas pelas secretarias em apoio às escolas no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira conforme a sua frequência



Fonte: Benedito, Carneiro & Portella (2023, p. 50, gráfico 9).

Observando o Gráfico 1, podemos compreender que, apesar de mais recente, a Base Nacional Comum Curricular de 2017 tem sido uma das orientações normativas de escala nacional para a educação brasileira mais bem recebida pelas secretarias, em comparação a Lei nº 10.639/03. O que, frente aos vinte anos da promulgação desta lei, demonstra maiores esforços

de atores no cenário político para traçar competências e habilidades aos professores em torno de conteúdos comuns, pensados como indispensáveis em ensino na educação básica de crianças e jovens e em segundo plano as DCNs para EREER e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Já o segundo gráfico ratifica a percepção de esforços institucionais reduzidos no que se refere às ações realizadas pelas secretarias de educação pesquisadas. Todas as ações mapeadas pelos Institutos Geledés da Mulher Negra e Alana demonstram que a ocorrência de práticas nas escolas em torno da EREER e do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira acontecem de maneira esporádica, não sendo pré-definida em planejamento anual ou articulado com projetos ao longo do ano letivo. Panorama que podemos pressupor uma atuação de atores envolvidos com estudos voltados aos debates étnico-raciais, como também relação de formação política e intelectual com movimentos sociais, sobretudo o Movimento Negro, nas secretarias municipais e nas escolas, mesmo que pontuais.

Curioso perceber também que dentre as secretarias, 40% delas não procuram estabelecer parceria e convidar instituições para atividades voltadas ao cumprimento da Lei nº 10.639 de 2003. Já de maneira regular, 45% das secretarias promovem medidas a serem tomadas em caso de racismo nas escolas, demonstrando maior atuação desse setor municipal da educação quando a discriminação pelo critério racial já aconteceu. Esse último dado, estabelece relação com os 23% de secretarias que realizam consultas às escolas para coleta de dados de maneira regular, menos de um quarto das secretarias. Além disso, 26% das secretarias municipais de educação no país estudadas não realizam nenhum tipo de consulta ou coleta de informações nas escolas, enquanto 51% delas realizam de modo esporádico. A correlação de tais dados nos faz indicar que a falta de informações da realidade das escolas em relação às questões étnico-raciais e aplicação da Lei n.º 10.639 de 2003 prejudica a atuação das secretarias no combate ao racismo, assim como nas orientações sobre práticas pedagógicas e atividades didáticas nas escolas, no apoio a realização de atividades culturais, desfiles, mostras culturais, oficinas, etc., e na estruturação de bibliotecas sobre a temática étnico-racial.

Gráfico 3 - Temas e conteúdos relacionados às relações étnico-raciais e ensino de história e cultura africana e afro-brasileira que a rede considera importantes de serem trabalhados nas escolas



Fonte: Benedito, Carneiro & Portella (2023, p. 62, gráfico 18).

Diversidade cultural é o tema citado pelos gestores como o mais importante de ser trabalhado nas escolas, enquanto temas relacionados a “poder”, como construções de privilégios históricos e letramento sobre questões raciais, são menos priorizados entre as secretarias (Benedito, Carneiro & Portella, 2023, p. 61). Infelizmente, atualmente o termo ‘diversidade’ vem sendo utilizado muitas vezes de maneira esvaziada, sem a compreensão do que é na prática essa diversidade, ficando o conceito restrito à ideia de representatividade, seja qual for o espaço de discussão. No caso do espaço escolar, em que contamos com diversas disciplinas curriculares capazes de explicar aos estudantes as relações étnico-raciais por diferentes conhecimentos científicos, artísticos e linguísticos, a multiplicidade de modos de ser,

estar e viver no mundo, não deveriam passar apenas pela apresentação dessa variedade, mas principalmente na explanação das relações de poder existentes entre essa variedade.

Com 43%, a literatura é pautada como um dos temas e conteúdos relacionados às relações étnico-raciais e ensino de história e cultura africana e afro-brasileira que as secretarias municipais de educação consideram importantes nas escolas, o que dialoga com os conteúdos de “apresentação de referências artísticas negras” e “representações positivas de pessoas negras” que tiveram adesão de importância por 21% das secretarias. Quando a/o docente articula a sua formação em licenciatura em sala de aula com a lente do combate ao racismo, a literatura de autores negros ou que retratam relações étnico-raciais podem ser importantes recursos didáticos para aproximar os/as educandos à representação positivada de negros e negras e no tensionamento de relações de poder do passado e do presente, além de oportunizar à transmissão de valores essenciais para a vida em sociedade.

A diversidade étnico-cultural brasileira, que representa apenas 15% entre os temas considerados importantes pelas secretarias, é um conteúdo intrínseco ao ensino de geografia, principalmente ao longo do 7º ano do Ensino Fundamental, segundo a BNCC. A partir de uma perspectiva geohistórica, o/a professor(a) de geografia têm condições de exemplificar durante suas aulas, por exemplo, os processos que levaram ao projeto de uma identidade nacional brasileira, articulando diferentes atores decisivos na construção geohistórica brasileira, em diferentes regiões do país. Deste modo, podemos ainda abordar de modo crítico os conteúdos entendidos como menos importantes pelas secretarias de educação, como as religiões de matriz africana e afro-brasileira” (15%), “inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição” (17%), “diferenças nas vivências étnicoraciais de meninas e meninos” (9%), “atividades que desfolclorizam a história e cultura africana e afro-brasileira” (7%), “construções de privilégios históricos” (6%) e “legado da escravização nas Américas” (3%).

Com 33%, “alimentação e cultura alimentar africana e afro-brasileira” também se destaca entre um dos temas principais indicados pelas secretarias de educação. Questiono-me se, sobre esse tema, quais são os discursos proferidos em sala de aula, pois é um tema que molda um imaginário sobre a cultura de povos. Partindo da Geografia, esse tema se torna fértil quando relacionado aos conteúdos de segurança alimentar, desenvolvimento agrícola, formação socioespacial brasileira, entre outros, pois, com intenção antirracista, o professor ou professora é capaz de trabalhar tais temas por uma explicando e demonstrando aos seus e suas discentes, os conhecimentos e saberes ancestrais de povos africanos e de sua diáspora no Brasil, sem os hierarquizar usando como referência o modo ocidental moderno de produzir ciência. Importante também, sempre que estivermos trabalhando com características populacionais, não

reproduzirmos um discurso estereotipado ou exótico sobre a diferença, ou o desconhecido. Generalizações serão feitas, mas é importante não designar determinadas práticas como “atrasadas”, “rudimentares”, “primitivas”.

O “letramento sobre questões raciais” aparece com apenas 12% como importante entre as secretarias analisadas, o que justifica muito do panorama da implementação da Lei n.º 10.639. Esse letramento, seria fundamental desde o contato com os conteúdos referentes às DCNs para ERER e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, apropriando-se deste documento, pois para abordar populações e conceitos envolvidos as relações étnico-raciais é preciso, antes de tudo, compreender como e por quem tais conhecimentos vem sendo produzido, entender a raça como um conceito historicamente construído e reivindicado por diferentes atores sociais com funções políticas. A dificuldade das secretarias apontar a “construção de privilégios históricos” como um tema essencial na implementação da Lei, reforça a falta de letramento racial desenvolvido ainda no espaço escolar. Ser uma pessoa letrada racialmente é ter a capacidade de se reconhecer na sociedade a partir do critério de raça, entender os instrumentos de controle calcados neste conceito historicamente e o papel individual e coletivo no combate ao racismo estrutural e às discriminações e preconceitos raciais.

Diante destes temas e conteúdos citados pela investigação, a pesquisa de base quantitativa de Benedito, Carneiro e Portella (2023) conclui que os resultados

apontam que os temas considerados importantes de serem trabalhados (como conteúdos sobre diversidade, cultura alimentar, vestimentas, entre outros) dizem respeito a discussões relevantes, porém podem ser identificados como mais **confortáveis**, em detrimento de tópicos como hierarquização de povos e saberes, espaços de poder e tomadas de decisão. Ou seja, **ainda se escolhe refletir a educação para relações étnico-raciais sem que se pretenda rever a construção e manutenção de privilégios**. Escolhas que podem revelar um arcabouço mais amplo para reflexão acerca da percepção de baixo apoio e engajamento para implementação da lei (p. 76).

Gráfico 4 - Principais desafios para a implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira

Principais desafios para a implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira



Fonte: Benedito, Carneiro & Portella (2023, p. 64, gráfico 20).

Quando perguntadas sobre os principais desafios na implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, as secretarias de educação apresentam um mosaico de dificuldades postas em abordagens básicas: ausência de apoio; falta de conhecimento sobre como aplicar o ensino; e baixo engajamento e/ou desinteresse dos profissionais nas escolas (Benedito, Carneiro & Portella, 2023).

Se analisarmos o gráfico 3 e 4 conjuntamente, será possível perceber que os desafios identificados estão atrelados, de certo modo, com a ausência de temas e conteúdos considerados não tão importantes na implementação da Lei n.º 10.639/2003. A “dificuldade dos profissionais sobre como transpor o ensino nos currículos e projetos das escolas” (42%), a “pouca mobilização ou desinteresse dos profissionais das instituições escolares em realizar ações” (31%), “profissionais das escolas não participam/se engajam com as formações” (15%) e a “resistência dos professores” (9%), explica que não há de maneira geral e significativa um

letramento racial entre os profissionais da educação, como também não há conhecimento de muitos docentes acerca dos dispositivos legais referentes à Lei n.º 10.639 e suas orientações em Diretrizes (2004). Percebe-se ainda que, entre docentes, há desinteresse em formações voltadas para ERER e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Logo, se docentes não passam pelo letramento racial, seja via incentivo próprio, identificação com o tema, atuação em movimentos sociais ou formação continuada, a discussão étnico-raciais no espaço escolar não avança, não há preparo ou interesse para/com as demandas políticas reivindicadas pelas Diretrizes (2004) e com isso, o espaço escolar deixa de ser um ambiente fértil para a desconstrução de preconceitos e discriminações ao passo que ideologias racistas, monoculturais, cristã e meritocratas continuam a ter passabilidade ou até mesmo incentivo no cotidiano da escola.

Compreendemos que preencher o cotidiano escolar com conteúdos bem planejados, com objetivos pedagógicos voltados ao combate ao racismo, com olhar atento às relações étnico-raciais tecidas nas escolas, abre caminhos a um projeto de sociedade no qual o respeito entre as pessoas seja regra, a diversidade seja exaltada e os conhecimentos sejam trocados e aprimorados. Porém, como vimos, há um trabalho contínuo desde a implantação à implementação de uma lei que representa um acúmulo gigantesco de discussão teórico-conceitual e ações do Movimento Negro.

Com a análise desses dados, a prática docente alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ainda é efêmera quando analisada em escala nacional. As diretrizes explicam que:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, p. 14, 2004)

E isto requer mudança nos discursos, nos raciocínios, lógicas e na postura enquanto professor(a), requer que se conheça a geohistória e cultura africana e afro-brasileira, buscando-se desconstruir especificamente o mito da democracia racial na sociedade brasileira (Brasil, 2004). Ao refletirmos sobre a trajetória educacional, é permitido afirmar que, sem os movimentos sociais, e em especial, ao Movimento Negro, não estaríamos no processo atual de implementação de tais leis e políticas, “mesmo que nem sempre correspondem as expectativas

emancipatórias das reivindicações que as propuseram originalmente” (Domingues, 2007; 2008, s.p.).

Torna-se oportuno que o/a docente se reposicione frente às relações étnico-raciais se deslocando da ideia do soberano na transmissão do saber no espaço escolar, sem dar espaço para buscar novas referências de pesquisa para o planejamento de aula, aprofundar-se sobre o assunto e assumir um letramento racial crítico em sala de aula, conhecer a realidade local de implementação da Lei n.º 10.639/03, como também atores envolvidos, estudiosos da educação antirracista que podem somar à prática pedagógica engajada no combate ao racismo.

A discussão étnico-racial brasileira, quando emerge nas escolas, não ultrapassa muito muros, pois, segundo a pesquisa, a realização de oficinas de formação e eventos para as famílias sobre questões étnico-raciais pelas escolas não é comum, “63% das secretarias afirmam que essas atividades não ocorrem em nenhuma ou só em algumas escolas” (Benedito, Carneiro & Portella, 2023, p. 54). O mesmo acontece sobre a participação dos Conselhos Municipais de Educação nas discussões sobre a lei, da qual apenas “25% das secretarias afirmam que o conselho colaborou na criação de algum parecer ou resolução acerca do tema” (p. 57). Além disso, notou-se que há mais atividades referentes à história e cultura africana e afro-brasileira somente no mês em que se celebra o Dia da Consciência Negra, em novembro. Característica também identificada em Magé, como trabalharemos nos próximos capítulos.

Os dados e as reflexões levantadas até aqui podem nos fazer concluir que a inclusão de temas e conteúdos indicados pela Lei n.º 10.639 de 2003 e as Diretrizes de 2004 tem sido ao longo desses 20 anos pouco realizada, e quando incentivada no ambiente escolar conta com muitas resistências por parte do corpo educacional, de familiares de estudantes e pelas próprias secretarias municipais de educação em não fornecer resultados e avanços significativos na implementação de tais normativos legais. Entretanto, a multiplicidade das formas de ação do Movimento Negro, nos faz compilar algumas experiências escolares onde a Lei é executada, e mais que isso, a realidade em que vivemos é questionada, repensada e se abre um caminho de proposição ao antirracismo. Algumas dessas experiências exitosas junto à Lei n.º 10.639 também trataremos ao longo dessa pesquisa mais a frente.

Cirqueira, Correa e Souza (2023) apontam a complexidade dos desafios em relação à Lei 10.639/03, pois envolvem desde a formação de professores, a gestão do sistema de ensino, incompatibilidades com legislações nacionais e estaduais, os currículos das faculdades de licenciatura, a ausência de formação continuada direcionada para o ensino das relações étnico-raciais, a especificidade das relações étnico-raciais nos contextos regionais e locais, entre outras adversidades.

Em busca de uma verdade histórica e científica, as ações do Movimento Negro - inter e multiescalar, com atores individuais e coletivos diversos - ao longo do século XX, culminaram na promulgação da Lei n.º 10.639/2003, um importante instrumento de luta pela reeducação da sociedade a partir da educação básica e superior, e por conseguinte, de contribuições críticas a produção do saber e do conhecimento. Houve um reconhecimento das agendas do movimento social e do acúmulo e qualificação de seus debates e ativistas (Santos & Soeterik, 2015). Tal cenário geopolítico, ofereceu condições aos atores do Movimento Negro de levar a proposta do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira para os espaços de decisão, com seu acúmulo teórico e prático no cenário político brasileiro, mesmo diante das reformas educacionais grifadas e alinhadas com a agenda neoliberal, na qual os esforços eram dados à descentralização, avaliação, ênfase no mérito (Santos & Soeterik, 2015).

Desde a sua promulgação em 2003, a implementação da Lei n.º 10.639 esteve sujeita a governanças distintas, cabíveis de interpretações geopolíticas variadas, mas que inquestionavelmente transitou entre momentos de avanços tímidos e retrocessos conservadores na educação brasileira. O que há de resultado, dados coletados e conhecimento produzido referente a esta Lei, deve ser amplamente divulgado e utilizado como recurso analítico para as novas proposições, aprimorando a relação entre a escola e a universidade, para a efetivação desta e outras políticas afirmativas, reparatórias e compensatórias. Veremos a seguir como a Lei n.º 10.639/2003 vem sendo incorporada ao espaço acadêmico, reconhecendo suas reverberações no campo da ciência geográfica.

1.2 As geografias das relações étnico-raciais

Não perdendo de vista o conceito de Movimento Negro Educador cunhado por Nilma Lino Gomes, é preciso resgatar as contribuições desta autora a partir de uma diferença crucial na elaboração do conhecimento, entre aquele conhecimento nascido nas lutas e o realizado a respeito dessas lutas, ou seja, um conhecimento-com e um conhecimento-sobre (GOMES, 2017), uma percepção sobre a produção de conhecimentos evocada pelas epistemologias do Sul, em diálogo com o Norte global.

Essa diferenciação deve ser feita, pois, dentre as produções geográficas das relações étnico-raciais, vamos encontrar diversidade étnico-racial entre os autores e autoras, isto é, geo-

corpo-sujeitos brancos(as), negros(as), indígenas, produzindo esse tipo de ciência. Isso demonstra um campo multifacetado e diverso em autoria, em que as questões étnico-raciais podem ser SENTIDAS e PENSADAS¹¹ de modo profuso, pois a raça e a etnia são tecnologias a serviço da classificação e hierarquização de toda humanidade.

A escolha pela investigação de fenômenos e conceitos como os de racismo, raça, etnia, branquitude, branqueamento, antirracismo, parte de camadas muito subjetivas das pessoas, de uma construção sócio histórica muito própria, agenciada por uma espacialidade e posição no mundo. Ao optar por PENSAR as questões étnico-raciais, essa ação pode ser feita por SENTIR a violência do racismo, ou, por exemplo, por SENTIR o privilégio branco. De outro modo, a motivação de geógrafos e geógrafas dedicados(as) às relações étnico-raciais, pode partir também da inquietação frente às violências racistas e aos privilégios raciais percebidos no mundo, e isso se torna um *sentipensar* político. Ou seja, a identificação racial dessa autoria com a temática é tão crucial quanto a identificação política — intrínseca a qualquer trabalho científico, mesmo que descuidadamente. No caso dos estudos das relações étnico-raciais, o teor político é incontornável e, se posicionar rigorosamente de modo antirracista é imprescindível.

Logo, retornando ao que diz Gomes (2017), existe a produção de conhecimento acerca das relações étnico-raciais construídas com a luta ao combate ao racismo, desde dentro dos movimentos sociais e organizações políticas, e existe a produção do conhecimento sobre essa luta, sobre o racismo, antirracismo, branquitude, resistências, etc. São diferenças posicionais que dão o tom dos discursos científicos, inerentemente políticos.

Partindo deste princípio, o Movimento Negro tem um importante papel educador e de ator político, por produzir conhecimentos-com luta antirracista e saberes emancipatórios, além de sistematizá-lo, divulgá-los e mobilizá-los no tocante à questão racial no Brasil.

Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (GOMES, 2017, p.16-17).

Gomes (2017) distingue o Movimento Negro perante outros movimentos sociais atuantes em três aspectos: i) na elaboração de uma análise histórica inovadora, visando compreender a situação da população negra e as relações com a diáspora africana; ii) no destaque conferido pelo Movimento Negro à ideia de raça como uma construção social,

¹¹ Remete à ideia de ‘sentipensamentos’ como Porto-Gonçalves (2020) utiliza em referência ao sociólogo colombiano Orlando Fals Borda.

acompanhado pela sua redefinição e participação política ativa e, iii) na explicação da complexa interação entre as desigualdades sociais e raciais. Não é exagero, associar tais características ao que o professor Alex Ratts sistematiza acerca do movimento negro de base acadêmica. Pensando desde dentro da Geografia, a produção acadêmica sobre a condição negra no Brasil, assim como o conceito de raça, tem se reformulado após décadas de invisibilização desses debates e de discursos *euroengessados e euroimpregnados*¹².

Alinhado a tantos, Renato Emerson dos Santos (2010) explica que a Geografia está de uma forma muito subliminar, na base da construção da(s) ideia(s), das relações e dos comportamentos baseados no princípio de classificação racial. Deste modo, a categoria raça deixa de ser um princípio de classificação biológica para ser um princípio baseado em “identidades geoculturais”, identidades embasadas em referenciais espaciais. “A “raça” é então um constructo que, ancorado em leituras do espaço, estrutura também relações de poder com o espaço e no espaço” (SANTOS, 2010, p. 145).

Inegáveis são as contribuições na Geografia quando se trata das relações étnico-raciais, sobretudo raciais, pelas mãos de hoje precursores de ordem primária e ainda aplicáveis e indispensáveis aos estudos desta natureza, entre tantos, o próprio Renato Emerson N. dos Santos, Denilson Oliveira, Rafael Sanzio dos Anjos, Diogo Marçal Cirqueira, Geny Guimarães, Simone Antunes Ferreira, Alex Ratts, Gabriel Siqueira Corrêa, Gabriel Fortunato, Lorena Francisco de Souza, Ana Beatriz da Silva... e de Milton Santos, que apesar das tentativas de silenciamento sobre seus posicionamentos, apresenta em seu discurso geográfico uma perspicácia ativa e analítica sobre raça e do racismo, saltitantes nas obras “Cidadanias mutiladas” (1996/1997), “O país distorcido” (2002) e o “Espaço do Cidadão” (1998).

A Geografia crítica, fortalecida na década de 1970 com bases no materialismo dialético, e sob a emergência da “classe social” como componente central na análise geográfica (Ratts, 2010), foi aderida e compreendida enquanto uma renovação, em que houveram significativos avanços e novas rotas narrativas teórico-conceituais à luz do marxismo, frente à emergência do neopositivismo de matriz anglo-saxônica que marcou os anos 1970 (Haesbaert, 2022).

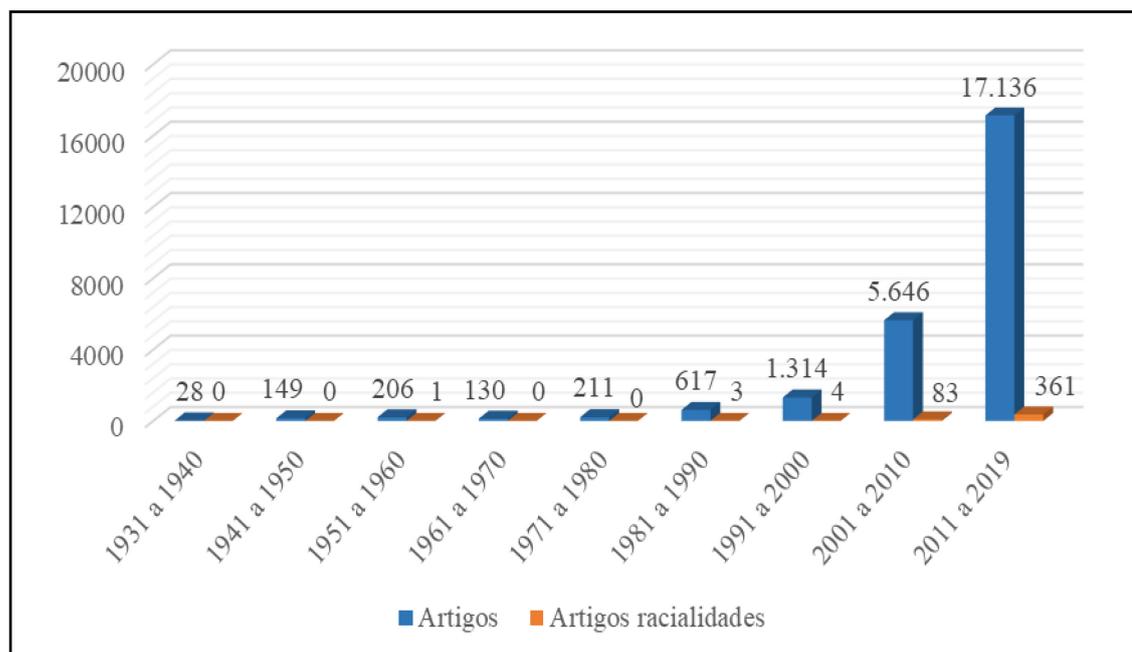
Entretanto, Ratts (2010) aponta que, em mesmo período, o proeminente reaparecimento político do Movimento Negro no cenário brasileiro, foi, contraditoriamente, o mesmo momento em que o debate sobre raça na Geografia sofreu um processo de “quase desaparecimento”, fato que compatibiliza com os dados apurados pelo Observatório da Geografia Brasileira, (2021), em que não se quantifica artigos científicos sobre racialidades entre 1970 e 1980, e durante

¹² Contaminados demasiadamente por percepções, leituras e interpretações de mundo por lentes europeias.

1981 a 2000 há a publicação de apenas sete trabalhos dentre 98 revistas¹³ (SANTOS, SILVA & OLIVEIRA, 2023).

Nas décadas seguintes (2000 a 2019), podemos indicar uma correlação entre as políticas públicas afirmativas e reparatórias/compensatórias à população negra e o número de artigos publicados, que dá um salto significativo, como é possível acompanhar no Gráfico 5, de autoria Adir Santos, Joseli Silva e Denilson Oliveira (2023).

Gráfico 5 - Relação entre artigos publicados sobre racialidades e total de artigos (1931-2019)



Fonte: Observatório da Geografia Brasileira, 2021. Retirado de Santos, Silva & Oliveira 2023, p. 8 (figura 1).

Entre autoras(es) destacadas(os) enquanto precursoras(es) deste campo, há intelectuais que acionaram a interseccionalidade como estratégia teórica e metodológica, demonstrando a sua urgência e importância aos estudos socioespaciais.

A interseccionalidade é, a partir da escrita de Akotirene (2018) uma “sensibilidade analítica pensada por feministas negras”. Estas, desde o princípio, chamaram atenção ao marcador racial na superação dos estereótipos de gênero, classe e sexualidades, estimulando um pensamento complexo. Portanto, a interseccionalidade “nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões” (Akotirene, p. 42, 2018 *apud* SOUZA et al, p. 54, 2020)

¹³ Concordando com os autores e a autora, “As revistas científicas em formato digital, são atualmente os meios de divulgação de pesquisa mais utilizados e atingem o maior número de pessoas, por isso são um importante meio para investigações para entender como o saber geográfico brasileiro vem sendo construído” (SANTOS, SILVA & OLIVEIRA, 2023, p. 7). O Observatório da Geografia Brasileira tem em sua composição 98 revistas classificadas nos estratos A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5.

Essa interseccionalidade se faz tão necessária por haver na Geografia uma ascendência do protagonismo do corpo e da corporeidade à luz da globalização, de traçar trajetórias socioespaciais de valorização e conhecimento de corpos e corporeidades atravessados pelas classificações sociais de gênero, de classe, de sexualidade, de religiões, de etnias, de raças, não se caracterizando apenas como mais um subcampo de uma área de conhecimento, frente aos aproximadamente vinte anos de significativas contribuições com foco no corpo racializado, bem como na diferença qualificada pelo gênero, a sexualidade, a raça (SOUZA et al., p. 56, 2020) e tantas outras interseccionalidades que podem atravessar os geo-corpo-sujeito de todas(os) nós, no mundo.

[...] a globalização faz [...] redescobrir a corporeidade. O mundo da fluidez, a vertigem da velocidade, a frequência dos deslocamentos e a banalidade de movimento e das alusões a lugares e a coisas distantes, revelam, por contraste, no ser humano, o corpo como uma certeza materialmente sensível, diante de um universo difícil de apreender (SANTOS, 1996, p. 314 *apud* SOUZA et al., 42, 2020).

Souza et al. (2020) explica que no caso brasileiro - e em tantos outros -, o corpo e seus movimentos são a primeira e muitas vezes a única lente usada para se enxergar o outro, logo a aparência e o visível são decisivos às práticas de julgamento, classificação e objetivação. Logo, a subjetividade do outro nem sempre é considerada frente a esse tipo de avaliação, podendo ser preconceituosa e racista, assim como a construção da própria subjetividade, esbarrando no dado ostensivo da corporeidade (SANTOS, 2002[2000]; SOUZA et al., 2020).

As geografias das relações étnico-raciais, segundo Cirqueira & Santos (2023, p. 12), focam especialmente no fenômeno do racismo e suas implicações na produção de desigualdades e hierarquias no e pelo espaço, numa abordagem que se desdobra na perspectiva de constituir uma “Geografia Antirracista” (Santos, 2012; Oliveira, 2011; Guimarães, 2015). As relações étnico-raciais no fazer geográfico se expressam aportadas em concepções da Antropologia e Sociologia, ocorrendo por vezes a interpretação e aplicação conceituais sob ótica das relações raciais tradicionais, das quais as relações entre sujeito-objeto/sujeito-sujeito podem tender à desumanização. Couto (2023, p. 115) nos alerta sobre esse caminho percorrido na história do pensamento geográfico, em que se reproduziu a ciência colonial, “que transforma o corpo-negro-sujeito em corpo-negro-objeto, tendo na raça uma tecnologia de poder, como nos alertou Foucault (1976), e no racismo um dispositivo de violência, como destaca Mbembe (2019)”¹⁴.

As interpretações geográficas deste campo, segundo Cirqueira & Santos (2023) optaram em um primeiro momento qualificar seus estudos enquanto “geografia das relações raciais”

¹⁴ A referência à Mbembe trata-se da obra “Necropolítica” e a de Foucault trata-se de “Microfísica do Poder”.

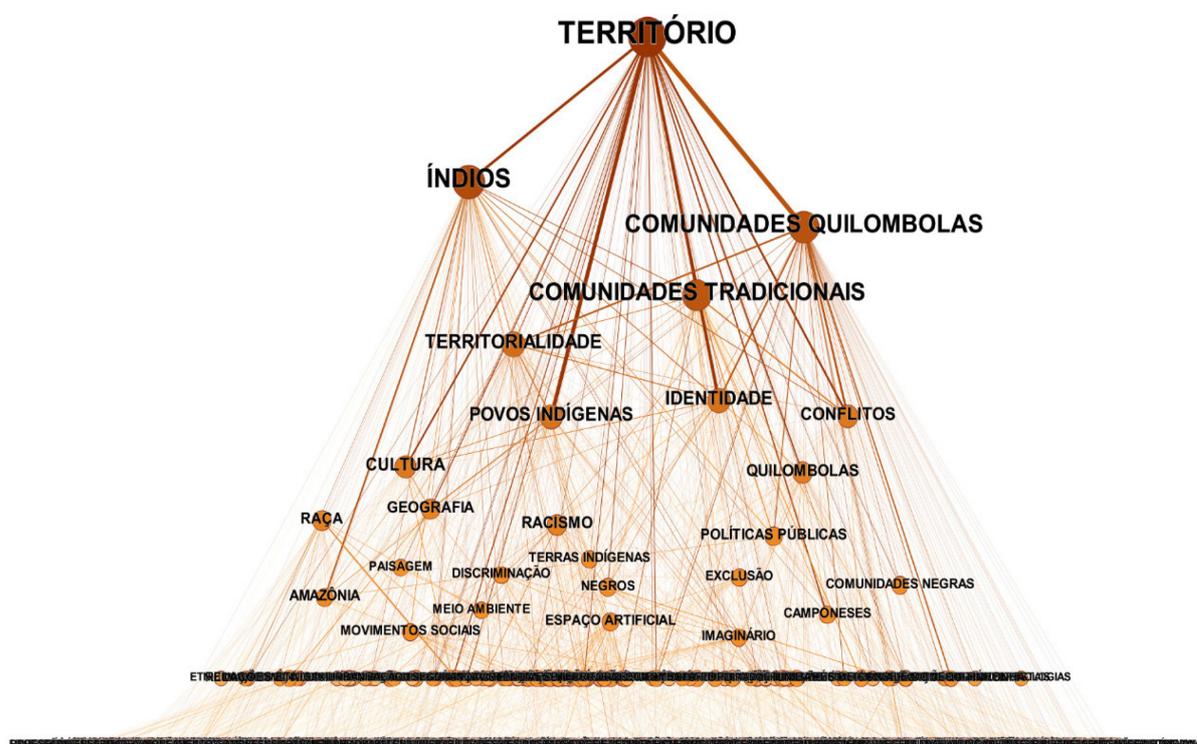
(Santos, 2011, 2012; Oliveira, 2011), com leituras da “espacialidade das relações étnico-raciais” (Ratts, 2010) e interpretações da “dimensão racial do espaço” (Guimarães, 2015). Da confluência de pesquisas, que também passa pelo fortalecimento de intelectuais da Geografia enquanto um grupo político, acadêmico e não exclusivamente “temático”, é possível identificar construções teórico-conceituais instigantes ao pensamento geográfico e espacial, como as análises propostas acerca do branqueamento (da paisagem, do território, da população), dos movimentos diaspóricos, territórios negros, territórios indígenas, africanidades, pan-africanismo, memória, interseccionalidade, toponímias, entre outros que passam a ser aprimorados ou reivindicados pelos geógrafos e geógrafas interessados nas relações étnico-raciais. O comprometimento com os estudos étnico-raciais é notório ainda pelos trabalhos que se dedicam ao estado da arte do campo e de seus conceitos operantes dentro da Geografia.

Exemplo de um trabalho panorâmico é o desenvolvido por Santos, Silva e Oliveira (2023) acerca da racialidade na Geografia, com o levantamento e análise de 452 artigos¹⁵ a partir do conjunto de palavras que orbitam os estudos das racialidades: “raça, racialidade, racismo, negro, negritude, etnicidade, etnia, quilombo, quilombola, indígena, comunidade tradicional, originária, índio, étnico-racial, movimento negro e 10.639” (Santos, Silva & Oliveira, 2023, p. 7). Dentre os dados, conexões e conclusões deste trabalho desenvolvido a partir de redes semânticas do programa *Gephi*¹⁶, os autores e a autora nos oferecem uma rede bimodal que revela o termo ‘território’ (operado de diferentes modos) sendo o conceito geográfico chave de intermediação das relações étnico raciais (Imagem 1), do qual orbitam outras palavras irmã às análises territoriais, como “territorialidade”, “conflito” e “identidade”, com participação mais tímida.

¹⁵ 1,8% das produções levantadas e relacionadas com as racialidades, de um universo de 25.437 artigos, distribuídos em diferentes revistas, abrangendo os anos de 1939 a 2019 (SANTOS et al., 2023).

¹⁶ Refere-se ao programa de análise de rede com aplicações em diferentes áreas de análise, oferecendo no caso desta pesquisa um conjunto de relações a partir das palavras-chave escolhidas, podendo calcular centralidades, densidades, estruturação em comunidades, etc., podendo revelar “as tendências de sentidos produzidas em um conjunto discursivo” (Silva; Silva, 2016, p 140 apud Santos, Silva & Oliveira, 2023, p. 12).

Figura 1 - Grafo das palavras-chave com maior centralidade de intermediação desenvolvido por meio do programa Gephi acerca do desenvolvimento da geografia das racialidades



Fonte: Observatório da Geografia Brasileira, 2021. Retirado de Santos, Silva & Oliveira, 2023, p. 16, figura 9).

Uma importante conclusão que Santos et al. (2023) obtiveram com essa investigação de base quantitativa e qualitativa é de que as temáticas que mais vêm sendo abordadas estão em torno das populações tradicionais (indígenas e quilombolas), enquanto as discussões em torno de raça, racismo, movimentos sociais, políticas públicas, dentre outras, ocupam uma posição intermediária. O mesmo foi notado por Corrêa (2013) ao analisar livros didáticos de Geografia. Tal constatação vem sendo observada em outras pesquisas sobre o estado da arte das relações étnico-raciais na Geografia, demonstrando a urgência de estudos acerca da negritude brasileira e seus espaços na cidade e no campo, o que culmina dentre as demandas do manifesto “Por uma geo-grafia negra” em 2019.

A não presença da Lei n.º 10.639 de 2003 enquanto tema chave aos estudos das racialidades, mesmo após vinte anos de promulgação, corrobora para interpretação da necessidade de avanços eficazes contra o racismo; acerca do letramento racial nos espaços acadêmico e escolar e a necessidade da ciência geográfica reconhecer e problematizar essa e outras políticas públicas que reconfiguram a produção e apropriação dos espaços e dos conhecimentos.

Outro fato apontado na Imagem 1, é a escassez do termo ‘etnia’ enquanto um conceito chave nos estudos geográficos, demonstrando primazia da ‘raça’ sobre a ‘etnia’, pelo menos em termos quantitativos. A etnia é outro termo/conceito utilizado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos grupos humanos, corriqueiramente utilizado na identificação de populações indígenas e originárias pelo mundo, como acontece também no continente africano e na América Latina. Nilma Lino Gomes nos apresenta um panorama do uso do termo nas ciências:

No campo intelectual, muitos profissionais preferem usar o termo etnia para se referir aos negros e negras, entre outros grupos sociais, discordando do uso do termo raça. Ao usarem o termo etnia, estes intelectuais o fazem por acharem que, se falarmos em raça ficamos presos ao determinismo biológico, à idéia de que a humanidade se divide em raças superiores e inferiores, a qual já foi abolida pela biologia e pela genética. É fato que, durante muitos anos, o uso do termo raça na área das ciências, da biologia, nos meios acadêmicos, pelo poder político e na sociedade, de um modo geral, esteve ligado à dominação político-cultural de um povo em detrimento de outro, de nações em detrimento de outras (GOMES, 2012, p. 49-50).

Gomes explica que a etnia pode ser entendida como “um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios” (Bobbio, 1992, p. 449 *apud* Gomes, 2012, p. 50), de agregação consciente e de algum grau de coerência e solidariedade, de pessoas unidas ou relações próximas por experiências compartilhadas (Cashmore, 2000 *apud* Gomes, 2012). Portanto, etnias e raças se espacializam, e parte da história e geografia do Brasil pode ser (re)vista pelos territórios étnicos (Ratts, 2004).

Acabamos por perceber na Geografia contemporânea a preferência do uso do termo ‘raça’ em detrimento do termo ‘etnia’ e, mesmo quando utilizadas em conjunto, ‘étnico-racial’, há a preponderância de uma interpretação sob as lentes das discussões conceituais e políticas da raça. No Brasil, podemos afirmar que as questões sociais são atravessadas mais pelas dimensões raciais do que étnicas, por existir um racismo a partir do fenótipo e não a partir das origens culturais e territoriais exclusivamente. Mas isso não representa de maneira alguma a inexistência dos termos ‘etnia’ e ‘raça’ na história do pensamento geográfico, como já cravaram Ratts (2004) e Cirqueira (2023, 2015), que identificam a operação de tais termos em precursores do pensamento em Geografia da ciência moderna, tais como Ratzel e La Blache.

A emergência da noção de etnicidade¹⁷ nas últimas décadas do século XX, atrelada ou não ao hífen racial, segundo Patrício Souza (2011, p. 30), “atesta como o conceito de etnia vem

¹⁷ Nas últimas décadas, Patrício Souza explica que a etnicidade “tem se constituído como um conceito que busca permitir uma compreensão dessa pertença étnica. Diferentemente das explicações para a etnia que buscavam identificar aquilo que há de substância, de permanente e característico em certas culturas, a noção de etnicidade

se readequando para analisar realidades cada vez mais complexas sem, no entanto, perder seu acúmulo histórico”. Isso porque o conceito de etnia foi sendo teorizado e utilizado historicamente em paralelo aos conceitos de ‘raça’ e ‘nação’, que inclusive, por vezes, significou o oposto de raça, posto que, segundo Munanga (2004), etnia representava uma realidade sócio-cultural, histórica e psicológica, enquanto a raça se basearia em termos morfo-biológicos, reforçando as teorias racialistas anteriores.

intelectuais do XIX buscaram realizar [...] a construção de um conceito síntese que permitisse que fossem compreensíveis os padrões que estabelecem a agregação ou o afastamento das populações humanas, sem que para isso tivessem que recorrer a explicações baseadas em racionalidades biológicas. Assim sendo, a etnia surgiu como um conceito que buscava tornar compreensível o caráter comunitário ou de rivalidade de certos grupos humanos, estabelecidos ou não a partir da “raça” (SOUZA, 2011, p. 29-30).

Deste modo, algumas pensadoras e pensadores entendem que o uso da ‘etnia’ por vezes, significou a tentativa de amenizar os reais tensionamentos e conflitos empregues na noção de raça, carregando em seu conteúdo um eufemismo (Souza, 2011), enquanto uma fala ‘politicamente correta’ (Munanga, 2004).

Os usos e abusos dos termos *raça* e *etnia*, o remodelar conceitual ao longo do tempo destes, é amplamente discutido em suas áreas de origem teórica, como a Antropologia e a Sociologia, mas se configura e adentra de maneira mais incisiva na Geografia nas últimas décadas, consolidando-se no que vem a ser as mesas, dossiês temáticos, disciplinas curriculares enquanto uma geografia das relações étnico-raciais, da qual os termos caminham juntos e podemos nos apropriar das abrangências que nos são permitidas, indicando a complexidade de sujeitos e coletividades combinados por distintas marcações (de etnia e de raça) expressas no território brasileiro (Souza, 2011). O autor assinala que

a significação do termo étnico-racial cria uma densidade conceitual que permite avançarmos sobre as limitações que raça ou etnia trazem quando utilizados individualmente para problematizar determinada realidade. Raça empresta ao conceito de etnia um chão político, e etnia previne raça sobre a necessidade de se buscar apreender a realidade não somente em termos do conflito e de tensionamento, mas também por vieses do simbolismo e do imaginário (SOUZA, 2011, p.32).

Cirqueira & Santos em 2023, explicam que a produção que se encadeia no campo das geografias das relações étnico-raciais centra-se principalmente na compreensão de que, no

tem buscado se atentar mais para os aspectos dinâmicos, relacionais e fluidos estabelecidos pelo contato cultural e pelos tensionamentos resultantes dos encontros inter-grupais” (p. 31, 2011).

contexto geohistórico brasileiro, raça e racismo devem ser objeto de estudo da Geografia, “a partir de uma compreensão de que a raça, enquanto elemento regulador das relações sociais, também se revela e é revelada no e pelo espaço” (p. 4). Posto isso, o uso do termo ‘étnico-racial’ daria conta tanto de trabalhos onde o conceito de raça - por vezes de etnia - são questionados diretamente sob a estrutura racista fundante da sociedade brasileira e presente no fazer geográfico, ou enquanto o racismo como contextualização de estudos acerca do simbólico, das geoidentidades, não necessariamente de grupos negros, mas sobretudo destes grupos. Exemplo disso é o denso debate sobre os territórios quilombolas (SILVEIRA, MELO, 2021; SANTOS, 2020; CIRQUEIRA, CORREA, 2014; CORREA *et al.*, 2020, CIRQUEIRA *et al.*, 2023), interpretando os quilombos como grupos tradicionais etnicamente diferenciados no contexto brasileiro, do qual o racismo é um ordenador das relações étnico-raciais.

Os trabalhos desenvolvidos dentro das geografias das relações étnico-raciais se apropriam e remodelam as ideias sobre economia, cultura, política, urbano e agrário em dimensões espaciais que se nega a ausência da interpretação do corpo das corporeidades.

Entre as geografias das relações étnico-raciais, percebemos pressupostos epistêmicos ancorados sob perspectiva e posição decolonial e anticolonial (mas não exclusivamente), considerando as condições de colonização e colonialidade (do ser, do saber e do poder), de modernidade e pós-modernidade, de um sistema-mundo moderno-colonial, sob influência das contribuições de Walter Mignolo, Anibal Quijano, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, entre outros. Mignolo (2004) entende que a colonialidade, colocada como inexistente, é considerada a face obscura da modernidade.

a colonialidade permaneceu invisível sob a ideia de que o ‘colonialismo’ seria um passo necessário em direção à modernidade e à civilização; e continua a ser invisível hoje, sob a ideia de que o colonialismo acabou e de que a modernidade é tudo o que existe. [...]a colonialidade era o espaço sem voz (sem ciência, sem pensamento, sem filosofia) que a modernidade tinha, e ainda tem, de conquistar, de superar, de dominar (Mignolo, 2004, p. 676 *apud* Santos et al. 2023, p. 5).

A colonialidade, enquanto campo de reflexão, culmina em dispositivos de poder para a manutenção da raça, e outras interseccionalidades, como ordenadora das relações sociais e espaciais, o que dá a noção de colonialidade um alicerce importante às narrativas geográficas decoloniais que se dediquem a compreender a formação de territórios. A produção em Geografia à luz da decolonialidade tem o princípio posicional — a posição geográfica da produção do conhecimento — no centro do debate, pois é uma vertente que se coloca em

diferenciação ao que vem a ser a ciência colonial, que esteve a serviço da exploração e dominação dos corpos, das mentes e da natureza.

É um braço dentro da geografia que caminha projetando uma verdade histórica e científica invalidada por muitos dos fazeres geográficos do passado, nos quais os conceitos de raça e etnia apareciam na dimensão do espaço sob o espectro *euroengessado, euroimpregnado*. A emergência do corpo e de suas interseccionalidades enquanto campo de estudo, justificam-se pela desumanização histórica de corpos não-brancos. O racismo se apresenta como um motivador de questões geográficas, do qual passamos a refletir acerca da sua manifestação nas práticas espaciais, na formação do território, na construção do pensamento geográfico e na educação.

Está posto que temos, inegalvelmente, a apropriação da Geografia como uma ferramenta da luta antirracista em torno da resolução de desigualdades dentro e fora da academia, na meta de demolir mundos antinegros (Cirqueira & Santos, 2023).

1.3 As geografias negras: geo-corpo-sujeitos e epistemologias

Partindo do presente, pesquisar sobre as *Geografias Negras* têm sido acompanhar seu crescimento, seu enraizamento na ciência geográfica, com suas vertentes conceituais, teóricas, metodológicas, empíricas e temáticas que ainda chocam àqueles que vivem em suas bolhas ideológicas ou protecionistas.

O que se percebe é uma ascendência, a partir de uma coletividade comprometida com a legitimação do campo geográfico na disputa por espaços e narrativas. As *Geografias Negras* estão se solidificando não só como mais um campo dentro da geografia, mas como uma possibilidade de ressignificar as geografias opressoras, daquelas que serviram para o aprisionamento do conhecimento, dos corpos, de sujeitos e identidades, que discursaram a favor da homogeneização da cultura, do saber, da comida, da vida. Ou seja, as geografias negras não são um campo temático, é epistêmico, é metodológico, é representativo (a alguém, a um grupo), é reparatório, é insurgente-resistente por natureza histórica, e também é múltiplo e heterogêneo.

“Geografias Negras” surge como uma necessidade de, num contexto de reconstrução do Brasil, **recolocar a questão étnico-racial no cerne das políticas públicas**. Essa é, sem sombra de dúvida, uma importante contribuição desta área do conhecimento à compreensão da realidade brasileira no rompante da terceira década do século XXI.

A recolocação desta questão sob o olhar geográfico e diante dos acertos e equívocos cometidos neste princípio de século permitem que tenhamos a **possibilidade de redesenhar o cenário de um Brasil afirmado e orgulhosamente negro** (Oliveira, p. 4, 2023, grifos meus).

O foco ao *negro/negra* se apresenta como um marcador diferenciado por sua composição de sujeitos com sua negritude, como ocorre em outros movimentos sociais e não por temática, como é habitual nos eventos e em outros processos formativos (Ratts & Santana Filho, 2023). É, sobretudo, um adjetivo político, como descrevem Diogo Cirqueira & Mariza dos Santos (2023, p. 15, grifos meus):

Com o adjetivo “Negro” em Geografia, os(as) pesquisadores(as) buscam, por um lado, demarcar uma perspectiva, um prisma no bojo da Geografia enquanto uma disciplina acadêmica. Em outros termos, buscam enfatizar que o **foco das abordagens se centra na história, na cultura e nas experiências espaciais negras**. Assim como outros campos da Geografia acadêmica, frente à amplitude temporal e conceitual do termo “Geografia” e de sua história disciplinar, buscaram demarcar seus focos analíticos (Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geografia Política, Geografias Feministas, etc.), as Geografias Negras, como um ato político, buscam evidenciar um horizonte analítico para **questionar ausências no cânone geográfico acadêmico, que privilegiou como perspectiva ou “objetos” de análise aspectos delimitados por visões eurobrancas de mundo**. Isso não quer dizer que o adjetivo “negro” seja passível de unidade e homogeneidade, como aponta Santos (Live ABPN, 2020). O termo “negro”, do ponto de vista identitário, é polissêmico e comporta uma diversidade ampla de existências e formações (Hall, 2015; Live ABPN, 2020). Deve-se reconhecer essa diversidade, sem negar que **existem processos que unifiquem a identificação e, conseqüentemente, processos espaciais que se articulem tendo como centro as experiências negras**. Tudo isso “sem garantia” de certezas absolutas (Hall, 2003).

Essa discussão de foco analítico em um campo científico adjetivado pela identidade negra, ou por elementos dela, assim como sobre a voz da autoria e por consequência seu pertencimento racial, ponto de vista ou lugar de enunciação política e cultural, assemelha-se com as levantadas no campo da também adjetivada Literatura Negra, dentro da área da Literatura Brasileira (Duarte, 2010; Evaristo; Cuti, 2010).

E desta reflexão no campo da Literatura, Conceição Evaristo (2009, p. 18) baliza uma questão útil para o fazer científico: “será que o ponto de vista veiculado pelo texto se desvencilha totalmente da subjetividade de seu criador ou criadora?”, se desvencilha do geo-corpo-sujeito? São perguntas que questionam a ideia de neutralidade discursiva nos fazeres artístico e acadêmico, postas frente à multiescalaridade de ações de agentes individuais e coletivos, que nos campos do saber, vem disputando por suas narrativas e por suas verdades histórica e científica.

Neste cenário de disputa e confluências de lutas no espaço acadêmico, as Geografias Negras contam com um fator decisivo que engaja e fertiliza os debates propostos: trata-se do ingresso e permanência de geo-corpo-sujeitos negros(as) na universidade, produzindo ciência a partir de seus posicionamentos e “pontos de vista”.

Diante de políticas afirmativas reparatórias, tais como as já citadas — a lei de cotas, as Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, e um conjunto de políticas estaduais e municipais — é ofertado espaços nas escolas e nas universidades de amplitude à diversidade e à diferença, como a presença significativamente maior de geo-corpos-sujeitos negros e indígenas, que trazem consigo uma bagagem, uma vivência social própria, carregando marcas das desigualdades raciais como também a ancestral resistência, representando muitas vezes o início de um integrante da família à vida acadêmica.

A construção, ocupação e apropriação dos espaços acadêmicos ao longo do tempo não serão aqui aprofundadas, mas há de se reconhecer que o pacto da branquitude tem sido firmado na academia, um locus fundamental de transmissão e valorização de conhecimentos e saberes que, nem sempre seguiram a universalidade e neutralidade estimadas por acadêmicos mais tradicionais, muitas vezes reforçaram e ainda reforçam um discurso sobre humanidade seletivo. Todavia, discutiremos acerca desse ingresso e permanência que acabam por afetar às *Geografias Negras*.

Obviamente, as políticas que promoveram uma maior presença não branca nas universidades são conquistas cruciais para as populações negativamente racializadas historicamente, porém a permanência de geo-corpo-sujeitos negros é outro braço de ação necessária para o sucesso de políticas afirmativas, reparatórias e compensatórias a esse grupo. Faz-se necessário garantir o incentivo e oferta de projetos, programas, bolsas e oportunidades para universitárias e universitários garantirem uma permanência digna no espaço acadêmico, assim como a promoção de uma formação acadêmica plena, da qual o/a estudante possa ter acesso a bolsas de estudos, auxílios (alimentação, transporte, permanência, etc.), estágios remunerados, entre tantas iniciativas e alternativas de fomento à continuidade na graduação e formação continuada.

O Programa de Residência Pedagógica, por exemplo, o qual fui bolsista¹⁸, foi uma importante fonte de conhecimento e recurso financeiro para que eu encontrasse sentido na

¹⁸ A escola de atuação era Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, turmas de ensino fundamental anos finais, ensino médio e ensino médio normal, de formação de professores(as). Durante esse período, eu era estagiária durante as aulas da Professora Simone Antunes Ferreira e a coordenadora era a Amelia Cristina Alves Bezerra.

profissão que estava me formando. A bolsa era enxuta, mas era fundamental para minha sobrevivência como estudante universitária. Com os bicos/freelancer que fazia, conseguia garantir o aluguel de uma casa próxima à faculdade, os tickets do bandejão e um dinheiro no bilhete único para ir e vir pela região metropolitana do Rio. Esse programa, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), entre outros, são oportunidades necessárias ao público universitário, favorecendo a apropriação de estudantes ao fazer científico em diferentes áreas, dando sentido à construção profissional, social e política no espaço acadêmico.

Para além da inclusão, estamos falando de geo-corpo-sujeito(s), ou seja, indivíduos geograficamente localizados e de territorialidades próprias, com corpo socialmente reconhecido pelas hierarquizações raciais, de gênero, religiosas, sexuais, de classe e etc., e concebido enquanto sujeitos de suas vidas, portadores de ações, amores, dores, vivências humanas.

Deste modo, uma maior presença de geo-corpo-sujeitos não brancos nas universidades culmina na presença de modos de ser, fazer, perceber, analisar, escrever, etc., historicamente negados. Logo, trata-se de um cenário de amplitude epistemológica na academia, e particularmente na Geografia, outros campos emergem, com a revisão e proposição de teorias, metodologias e conceitos mais humanizantes para as discussões geográficas e espaciais, buscando dar conta de categorias historicamente negligenciadas, como a da raça e de gênero. Trata-se, portanto, não da construção desse “outro” pelo espaço acadêmico, mas de uma primeira pessoa, do singular ou plural, sendo e pesquisando neste espaço um conhecimento-com a luta e resistências que se vive (Gomes, 2017), quando se trata de um fazer geográfico negro.

Percebemos essa realidade de amplitude não somente a partir do marcador racial Negro/Negra, mas também entorno do marcador de gênero. Ao escrever sobre a geografia das corporeidades e das diferenças, Souza et al. (2020) afirmam que a categoria gênero passou a figurar como categoria central em estudos, posição anteriormente ocupada pela noção de sexo. Notório que não se trata apenas de uma variação semântica, “essa modificação significou a adoção na Geografia de um debate sobre como feminino e masculino são papéis sociais construídos relacionalmente e pela preocupação de visibilizar outras performances de gênero para além daquelas binárias” (Souza et al., p. 47, 2020). Tal fato pode ter uma de suas correlações a ocupação e apropriação de maneira mais numerosa de geo-corpos-sujeitos que questionam e muitas vezes sofrem violências com as normatizações binárias de gênero e a de seus papéis sociais. Santana & Jesus (2023, p. 171) corrobora à análise desta correlação reiterando que

A inclusão de grupos historicamente excluídos do Ensino Superior promoveu a crítica ao modelo epistemológico eurocêntrico e o debate sobre a descolonização dos currículos. Nesse processo, as/os estudantes imprimem sua corporeidade aos espaços educacionais, questionam os roteiros tradicionais, exigem e fazem parte da construção de propostas emancipatórias.

Elisângela Santana e Leandro Jesus (2023) compreendem que a implementação dos cursos superiores no Brasil está historicamente associada a uma perspectiva epistêmica ocidental, de racionalidade cartesiana e iluminista, por tal motivo tem reproduzido um modelo epistemológico monocultural, neocolonial e eurocêntrico, fundamentado em hierarquias raciais, sociais, regionais e de classe, o que reverbera na produção de currículos acadêmicos direcionados para a formação intelectual das classes dirigentes. A universidade enquanto instituição “fez parte de uma engenharia social criada por pessoas preocupadas em defender e legitimar seus projetos de sociedade baseados em ideias de supremacias de raça e de civilização” (Santana & Jesus, 2023, p. 165). Conforme ressaltado por Eduardo Miranda (2020), é crucial elaborar um raciocínio que evidencie os fundamentos pelos quais a racionalidade ocidental não deve ser a única perspectiva a legitimar a utilização das experiências como base para pesquisas científicas.

A partir de um ambiência política de redemocratização do Brasil com a Constituição de 1988, diferentes movimentos sociais se organizam de modo escalar na disputa por suas agendas políticas e frentes de atuação, constituindo um cenário em que o avanço do debate de gênero agenciado pelos movimentos feministas e LGBTQIA+, por exemplo, configuram uma ambiência para o debate racial propostas pelo Movimento Negro, e vice versa.

Outro exemplo desse reposicionamento e ampliação da produção de ciência está na abordagem do ensino das relações étnico-raciais (ERER), com os primeiros estudos realizados em programas de pós-graduação em Geografia, assim como os artigos publicados, ao longo de duas décadas após a implementação da Lei n.º 10.639/03, de elaboração por indivíduos que não apenas participaram dos acalorados debates sobre as políticas de "cotas", mas também alguns deles foram beneficiados por políticas de ação afirmativa, embora haja uma disparidade de gênero na autoria (Santos, 2021; Cirqueira & Santos, 2023).

Sobre o conceito de raça, Couto (2023) salienta que, epistemologicamente, a Geografia ainda mantém certa invisibilidade em relação à questão racial, sendo a Geografia tradicional um ressalto na criação do imaginário ocidental racista sobre negros(as) e no processo de conquistas e narrativas coloniais. Ratts interpreta que

Nos marcos da geografia contemporânea, o que compreende as “viradas” crítica e cultural, delinea-se uma abordagem teórica, metodológica e política, uma geografia humana, humanista, que focaliza indivíduos e coletividades desumanizadas pelo racismo e outras formas de discriminação, a exemplo do sexismo e da homofobia. É uma **pedagogia política** que se faz com o objetivo da emancipação dos sujeitos colonizados e subalternizados (Ratts, 2010, p. 138).

Os debates em torno dos conceitos de gênero e raça são engordados na academia de modo que, a recente presença e permanência gradual e ascendente de universitárias(os) negras(os), é incontornável para compreensão evolutiva desses debates. A cada grupo que se soma no espaço acadêmico, enquanto geo-corpo-sujeito(s), é uma oportunidade desse espaço aprender com a diferença, expressando o que Ratts denomina como pedagogia política, posto que todo geo-corpo-sujeito é político e possui identidade.

Ao vislumbrar o caminhar das Geografias Negras, percebe-se que, aquilo descrito por Ratts (2010) dentre as “viradas” crítica e cultural – marcada por uma pedagogia política, correlaciona-se com as práticas do Movimento Negro Educador exposto por Gomes (2012; 2017) e do “movimento negro de base acadêmica” apontado por Ratts (2007; 2011), minando as bases ideológicas, teóricas e epistemológicas do racismo no Brasil (Cirqueira & Santos, 2023).

Entretanto, é importante frisar que Geografias Negras não discutem o racismo enquanto uma prioridade necessariamente, comparado ao fazer geográfico das relações étnico-raciais; mas sobretudo, o foco está nas trajetórias negras e as geo-grafias negras no espaço, os modos pelos quais nós, pessoas negras, aprendemos, ensinamos, dialogamos com a ciência e com o mundo, para explicar, entender e agir neste mundo. Vemos uma potência enorme em investigar a nós mesmos(as), investigar uma identidade pertencente, os saberes ainda não compartilhados, pois identificamos que não se trata de heranças negras para negros apenas, são ensinamentos transgressores ao modo de vida e produção monoculturais e capitalista. O racismo é intrínseco à experiência da sociedade brasileira, uma prática violenta a geo-corpo-sujeitos não brancos, mas ela não define e o ser negro, apesar de condicioná-lo. E essa condição de uma vivência marginalizada se desdobra em “ponto de vista”, um sentir negro próprio, capaz de pensar junto aos seus e as suas Geografias Negras.

As Geografias Negras focalizam a experiência geográfica de indivíduos e grupos negros no Brasil e na diáspora e buscam conformar lentes teóricas para compreender as existências e as espacialidades negras, que são distintas, porém relacionais em sociedades pós-coloniais e pós-escravistas com a de outros grupos étnicos e raciais – notadamente brancos (Fanon, 2008)¹⁹. Não se pretende negar os efeitos da escravidão

¹⁹ Trata-se da obra de Frantz Fanon “Pele negra, máscaras brancas”.

na existência negra, mas enfatizar como ela afetou e afeta deliberadamente a experiência espaço-temporal e a geograficidade das populações negro-africanas (Cirqueira & Santos, 2023, p. 14).

Isso porque o caminhar das Geografias Negras é um meandro de um processo multiescalar, atrelado recentemente à produção de políticas públicas de Educação no Brasil de ativismo do Movimento Negro, historicamente engajado com ações de humanizar, emancipar, instrumentalizar, qualificar, educar a sociedade.

Isso nos faz reconhecer um estado de circularidade do saber entre diferentes geo-corpos-sujeitos do campo Geografias Negras: aquelas e aqueles que, antes das políticas de cotas para negras e negros na universidade, já ofereciam bases científicas de dentro e de fora da Geografia, como na História, na Psicologia, Antropologia, Sociologia – unidos aos/às ingressantes cotistas. Há, portanto, um encontro de trajetórias intelectuais, com o propósito de trazer o foco às contribuições negras para (re)pensar o fazer geográfico na academia e na escola, caracterizado pela atuação política, por uma pedagogia política.

As Geografias Negras produzidas na universidade indicam a disputa por um universo simbólico num espaço de formal de produção de conhecimentos, que se qualifica na sociedade enquanto expoente máximo da racionalidade científica, capaz de legitimar discursos hegemônicos, além de ser mecanismo de ascensão social, ou de manutenção de privilégios (Santana & Jesus, 2023). Ambos afirmam que

a entrada de novos corpos nos espaços da universidade, diplomados, inclusive, no nível de mestrado e doutorado, tem ajudado a promover a descolonização epistêmica quando estes repudiam o epistemicídio e reivindicam a adoção de epistemologias antirracistas, em que se valorizem suas experiências e suas subjetividades, na condição de sujeitos pedagógicos (Arroyo, 2013)²⁰, agentes cognitivos e produtores de conhecimento (Santana & Jesus, 2023, p. 174).

Uma heterogeneidade de autores(as) vêm abordando a temática racial e realizando geografias negras dentro da multiplicidade de maneiras, até o momento de uma construção sistemática e organizada política e epistemologicamente que, se diferencia em termos de geo-corpos-sujeitos presentes no espaço²¹. Como dito, é uma construção desse(a) outro(a),

²⁰ Trata-se da obra “Currículo, território em disputa” de Miguel González Arroyo.

²¹ Pode-se entender como Guimarães et al (2020) compreendem: “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

historicamente excluído(a) do espaço universitário, por ele/ela mesmo(a), com sua própria voz, demarcando diferentes, novas e outras maneiras de fazer ciência, de escolher investigações, fruto de um processo multiescalar de diferentes atores negros, individuais e coletivos.

Em termos educacionais, visa-se, portanto, romper com o “paradigma da contribuição”²² (Bulhões, 2018 *apud* Santana & Jesus, 2023), da ideia de pioneirismo e canônico. Trata-se, sobretudo, do reconhecimento de uma lacuna, de uma fissura que não se pode deixar como está, que precisa ser não só preenchida, mas também ressignificada.

Essa lacuna presente em nossas vidas negras diaspóricas e na Geografia começa e ser preenchida por pesquisas, projetos de extensão, formação de professores/as, contação de histórias, buscas e encontros, conhecimentos e reconhecimentos em metodologias outras para muitos e metodologias próprias para vários/as de nós (Guimarães et al., 2022).

Essa circularidade do saber conflui para a construção de um horizonte de estudos, com organização política e rigor acadêmico. Notórias são as articulações, em que as Geografias Negras (autoras/autores e suas obras) se posicionam em busca de reconhecimento e valorização, com interpelações às instâncias representativas da ciência geográfica, como a Anpege - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia, a AGB - Associação de Geógrafos Brasileiros, assim como contínuas publicações em revistas acadêmicas de relevância na Geografia (ANPEGE, AGB, ‘Continentes’ - Revista do PPGGEO/UFRRJ, ‘Giramundo’ - Revista da Geografia do Colégio Pedro II) e multidisciplinares, como a Revista ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as))²³.

Nesse sentido, Diogo Cirqueira & Mariza dos Santos (2023) relembram o manifesto “Por uma Geo-grafia Negra”²⁴ publicado e proferido em 2019, durante o XIII Enanpege -

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” (p. 27-28).

²² “Na trajetória das lutas por direito à educação no Brasil, exige-se que reconheçamos a pluralidade de sujeitos, perspectivas, cosmovisões e cosmo percepções. Demanda-se ainda que sejamos capazes de superar o “paradigma da contribuição” (Bulhões, 2018), que é a ideia amplamente veiculada de que os povos brancos são os responsáveis e os principais protagonistas na “história da civilização”, sem os quais os povos sob sua tutela viveriam ainda em estado de selvageria e barbárie, sendo capazes apenas de “contribuírem” com a nação por meio de danças, comidas, algumas palavras e gestos” (Santana & Jesus, 2023, p. 168).

²³ Importante mencionar que o primeiro esforço em uma instituição científica, ABPN, foi em seu Congresso COPENE, de 2018 no qual Geny Guimarães e Diogo Cirqueira organizaram pela primeira vez uma mesa e uma sessão temática para Geografias Negras e desse evento que surge a Rede de Geógrafos Negros (uma rede social de Whatsapp onde nos encontramos para partilhas).

²⁴ Disponível em: <https://anpege.ggf.br/arquivos/documentos/41/79ac9da425b6e4525e0c8bd9d1c81085.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia. Dentre os carecimentos expostas no manifesto, os autores reconhecem que

As reivindicações, que vão desde condições materiais até o reconhecimento do estatuto epistemológico dos conhecimentos negros, indicam que **o grupo ainda luta para construir o seu espaço no interior da ciência geográfica**. Nesse sentido, apesar da publicação do Manifesto poder ser considerada um avanço, também revela que a temática étnico-racial está longe de ser assimilada enquanto um “objeto” de estudo da Geografia. O cenário parece ainda mais complexo quando analisamos o contexto de surgimento desse movimento, que não é recente e soma-se à histórica luta dos movimentos negros brasileiros por acesso à educação e à produção de um conhecimento que dialogue com suas pautas e questões (Cirqueira & Santos, p. 5, 2023).

Além de demandas, as Geografias Negras constroem sua identidade no fazer científico e docente. Sob ponto de vista ancorado em Stuart Hall ([1996] 2009), questões como “quem nós somos?” ou “de onde nós viemos?” são levantadas, porém, principalmente, os questionamentos acerca de ‘quem podemos nos tornar?’, ‘como nós temos sido representados(as) e como nós podemos representar a nós mesmos/mesmas?’ se sobressaem. E essas questões de pesquisa e de ensino, são também questões pessoais, questões de vida, à maneira que negociamos nossas rotas com as nossas raízes, que as práticas discursivas constroem.

Essa valorização da subjetividade/identidade coletiva negras, relaciona-se com o que Guimarães²⁵ teoriza sobre o método ‘desde dentro’ (Guimarães, 2015, 2018, 2020; Garcia, 2006; Ramos, 1995; Luz, 1994), enquanto uma forma de expressar o ser e estar no mundo de um coletivo sociocultural, “da população negra e sua maneira de traduzir o seu pensar e decifrar o mundo por meio de pesquisas, práticas docentes e atividades pedagógicas ou de ensino” (Guimarães, 2018, p. 68), pois o que se propõe é a ideia de um indivíduo que é coletivo, para conceber uma ciência que faça sentido, para quem escreve e seu público, sentindo, sendo, estando, pensando o/no mundo (Guimarães, 2020, p. 288).

Podemos, por fim, respaldar as Geografias Negras como um fazer geográfico que busca construir uma reflexão ontológica centrada no geo-corpo-sujeito negro(a), além de refletir acerca do discurso da Geografia e da experiência geográfica, com uma mirada neutra, atópica,

²⁵ Segundo a autora, “A Geografia representa uma área do conhecimento do ser e do 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 (parcela do espaço construído ou humanizado), também somos e existimos a partir do que pensamos, vivemos, sentimos e experimentamos e pelo que nem sempre com palavras e/ou cientificamente podemos explicar, ou ainda pensar na nossa ancestralidade origem e os conjuntos dos signos e simbologias criadas ao longo das relações humanas” (Guimarães, 2018, p. 67-68).

anacrônica e espectral inconcebível, pois “é reivindicado um conhecimento corporificado ao se enfatizar um sujeito-pesquisador comprometido e engajado não somente com o conhecimento que está sendo produzido, mas também com os sujeitos da pesquisa” (Cirqueira & Santos, 2023, p. 13).

A educação, em seus múltiplos âmbitos, se apresenta como uma campo de possibilidade de adensamento teórico, de construção conceitual consistente para ampliar a consciência crítica e organização política emancipatória e transgressora (Carneiro, 2005). A educação é, portanto, compreendida com um campo de disputa para o Movimento Negro, para as Geografias das relações étnico-raciais e para as Geografias Negras, esta última centrada nas r-existências e agências da população negra no espaço (e para interpretar, revelar e analisar o espaço), erguendo espaços onde o racismo não prevaleça (Cirqueira & Santos, 2023).

Para ousada tarefa, as Geografias Negras tecem metodologias não tão habituais ao fazer científico posto como canônico, necessitam de processos metodológicos, contribuições teórico-conceituais que atravessam a condição de ser negro(a), e com isso notamos a apropriação de intelectuais do campo às referências acerca da diáspora africana, pan-africanismo, literaturas negras, assim como a apropriação de modos de pesquisar, como o modo “desde dentro”, “sentipensar”, ou a partir das “escrevivências”, desde relatos autobiográficos às vivências coletivamente compartilhadas. Demonstra-se, portanto, um movimento de proposição e acomodação teórica, conceitual e metodológica para uma fazer geográfico com sentido para o geo-corpo-sujeito negro(a), orgulhosamente negro(a), que vai assumindo um discurso geográfico diferenciado através de sua linguagem, sem perder a utilidade para responder ou aprimorar questões científicas, que são questões de vida.

Trata-se de um campo que, imbricado entre o saber/poder de educação, pretende-se exercer um controle e distribuição da verdade histórica da população negra pelas marcas do espaço, pelas trajetórias socioespaciais negras, conduzidos por discursos geográficos enegrecidos, com suas vivências culturais, seus legados ancestrais.

Deste modo, não se trata de mais uma fragmentação da ciência geográfica, pois não preconiza as rupturas entre, por exemplo, sociedade x natureza/espaço, academia x escola, urbano x agrário. As Geografias Negras se comportam mais como um campo heterogêneo de pedagogia política em torno de conhecimentos-com as experiências/vidas negras, realçado com a ampliação de geo-corpo-sujeitos negros no espaço acadêmico, de voz, de autoria na produção científica em Geografia. Ou seja, uma realidade transgressora considerando a construção da geohistória brasileira, com efeitos materiais e simbólicos no fazer geográfico.

2 A DISCIPLINA DE ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFROBRASILEIRA E INDÍGENA (EHCAI) EM MAGÉ-RJ

Neste capítulo iremos a fundo em nosso recorte de análise investigativa: o currículo mageense. Para maior compreensão, teremos que explicar, primeiramente, o território de Magé, nosso recorte espacial, uma das cidades mais antigas do projeto colonial no Brasil. A análise sobre o território mageense se dará com enfoque populacional, prevalecendo uma descrição das identidades historicamente silenciadas ou negligenciadas da memória coletiva, como as identidades indígenas e negras mageenses.

Ao compreender algumas das geo-grafias negras e indígenas em Magé, do passado e do presente, observaremos como tais identidades são postas no atual documento curricular de Magé, publicado em 2022, que, além das disciplinas tradicionais indicadas (Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Educação Física, Inglês, Ciências, História e Geografia), há a implementação e orientações sobre como aplicar três novas disciplinas ditas diversificadas: História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé (HGTM), Cidadania e Diversidade Religiosa (CDR), e Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena (EHCAI).

De maneira explícita, a disciplina diversificada curricular EHCAI é estruturalmente formulada a partir da Lei n.º 10.639/2003 na educação básica, entretanto, tal disciplina não é garantida de ser ministrada no âmbito de todo o currículo escolar, mas na condição de uma única disciplina, com um/uma único(a) docente. Deste modo, a experiência mageense curricular nos é considerada de extrema valia investigativa na busca por potências e lacunas no cumprimento da Lei federal que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira.

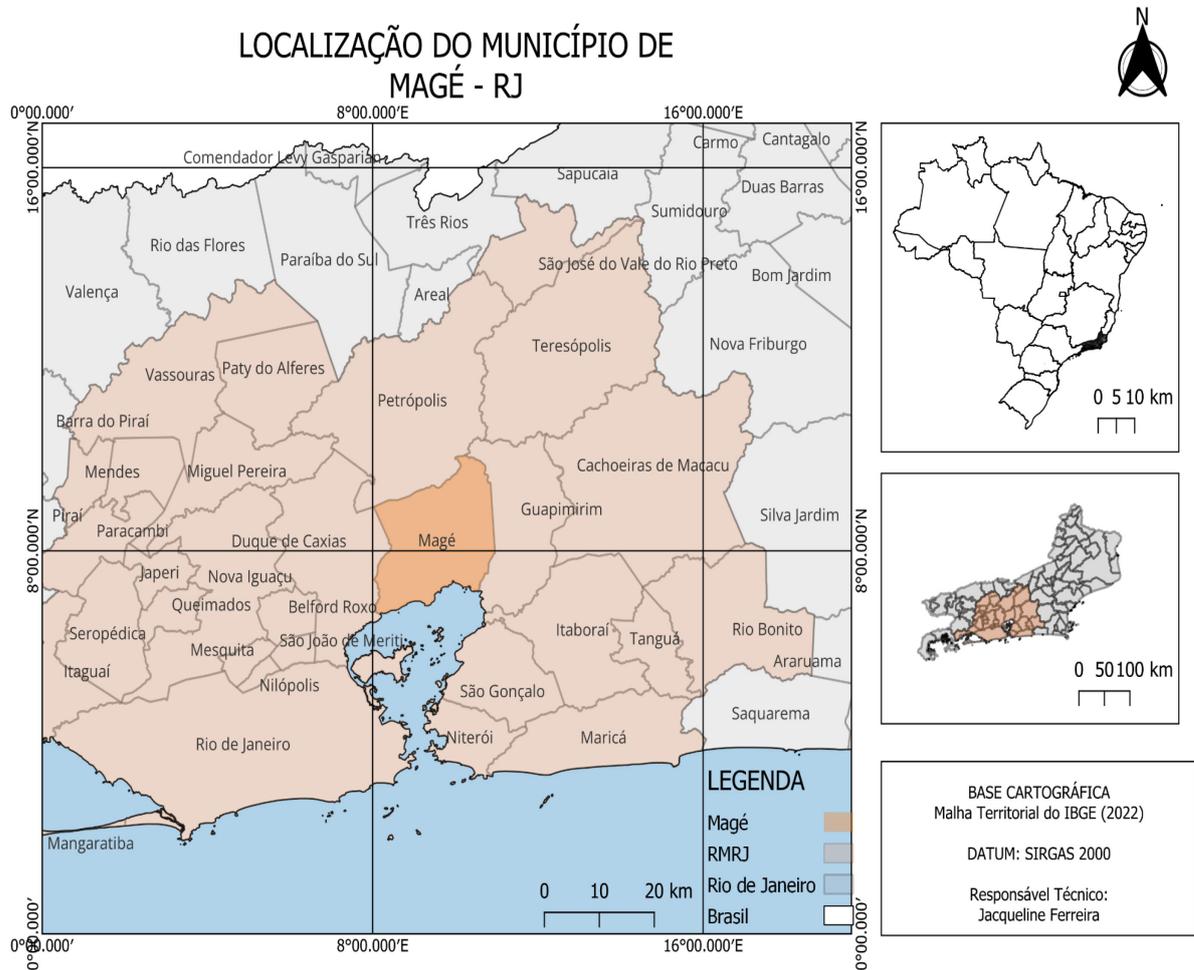
2.1 Magé: espaço de muita gente

Magé é um município localizado na Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro (RMRJ), no recôncavo da Baía de Guanabara, fazendo parte da Baixada Fluminense, no sudeste brasileiro. Possui cerca de 228 mil habitantes (IBGE, 2022)²⁶ e aproximadamente 63% do total

²⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/mage/panorama>. Acesso em: 24 jan. 2024.

da população se autodeclara como negra (47,72% parda e 15,36% preta), segundo dados do Datapedia (2010)²⁷.

Figura 2 - Mapa de localização de Magé-RJ



Fonte: Jacqueline Ferreira (2022).

Podemos regionalizar Magé em duas áreas geograficamente distintas. A sul, uma região de baixada, com clima quente e ocupação mais antiga, dividida na segunda metade do século XIX em três freguesias: Nossa Senhora da Piedade de Magé, São Nicolau do Suruí e Nossa Senhora da Ajuda de Guapimirim. A segunda, região serrana com clima ameno e ocupação mais recente, se dividia entre as freguesias de Nossa Senhora da Conceição de Aparecida e Santo Antônio do Paquequer, a última criada em 1855 e corresponde a grande parte do município de Teresópolis atualmente (SAMPAIO, 1994; CAVALHEIRO, 2016).

²⁷ Disponível em: <https://datapedia.info/cidade/3901/rj/mage#etnias>. Acesso em: 22 maio 2023.

A geohistória mageense se confunde e se mistura com a dos atuais municípios vizinhos — Guapimirim, Teresópolis, Petrópolis (Figura 2) — pois no passado o território mageense se estendia até áreas que hoje pertencem a tais municípios, interligados sobre o domínio geomorfológico da Serra dos Órgãos, parte integrante da Serra do Mar. Os limites territoriais de Magé ao longo do tempo são mutáveis e tem em sua última atualização em 1990 com a Lei Estadual n.º 1.772, desmembrando do município de Magé o distrito de Guapimirim, o qual foi elevado à categoria de município.

Do ponto de vista ambiental, a importância de Magé se dá por estar inserido no bioma Mata Atlântica, compondo diversos remanescentes florestais e ecossistemas associados, como o manguezal e a restinga, parcialmente distribuídos ao longo de sua amplitude altimétrica. No caso do manguezal, há grande relevância históricossocial e ecológica no município (Silva & Silva, 2013). Em Magé existem oito Unidades de Conservação (UCs) legalmente instituídas, “sendo quatro federais e quatro municipais, formando um grande mosaico que ocupa cerca de 70% do território. Destas oito UCs, cinco são de uso sustentável e três de proteção integral” (Silva & Silva, p. 10, 2013).

A geografia a ser apresentada de Magé é influenciada pela perspectiva geohistórica, da qual a compreensão do espaço como o acúmulo de tempos e apreensão do território em sua historicidade possibilita entender as mediações e os processos, identificar os sujeitos históricos da produção do espaço no passado e compreender como estes ainda influenciam no espaço do presente (Lima & Amora, 2012). A observação direta e atenta aos documentos oficiais do município mageense e das bibliografias científicas produzidas acerca de Magé serão aqui dissecadas identificando dois grupos de sujeitos históricos: a população indígena e a população negra. Sob esse enfoque, as categorias espaço-tempo não podem ser compreendidas de maneira dissociada, buscando superar a influência kantiana na divisão do conhecimento, entendendo a Geografia como ciência empírica que estuda o presente, e a História como ciência do passado. Concebe-se então a história como elemento fundante da análise geográfica. A escolha por focar na geohistória populacional de tais grupos sociais é definida pela importância de ressignificar memórias mageenses a partir das margens, ou seja, a partir de geo-corpos-sujeitos que historicamente são apagados ou negligenciados nas narrativas oficiais do município, como veremos a seguir.

Sob a luz dos estudos da geo-história/geohistória (Ferro, 1986), partimos das seguintes indagações: em quais condições de civilização se desenvolveu o território de Magé? Como se concebe às formas de vida neste território? Como Magé do presente lida com o seu passado de escravidão e desumanização de negros(as) e indígenas? São questões explanadas na intenção

de compreender tanto o passado quanto o presente, pois as práticas espaciais são carregadas das heranças dos acúmulos de tempos.

Sobre a população mageense, destaco a presença milenar dos povos sambaquis e indígenas, de negras e negros sequestrados de África e dos colonizadores portugueses. É sabido que, com os últimos quinhentos anos de dominação política, econômica e simbólica europeia sobre o continente americano, na paisagem mageense do século XXI há reconhecimento, preservação e patrimonialização basicamente daquilo que passa pelas legislações mageenses, ressaltando como heranças de seu passado majoritariamente as marcas espaciais históricas que corroboram para uma narrativa municipal e também nacional euroreferenciada, ou seja, tendo como pilar o discurso da colonização como próprio de sua geohistória, no qual os portugueses assumem um caráter de desbravadores e fomentadores do progresso. Tal fato, corrobora para uma leitura de embranquecimento do território (Corrêa & Fortunato, 2023), tendo em vista a valorização dos feitos europeus sobre as terras mageenses em detrimento de uma narrativa que englobe com sua devida relevância e protagonismo as territorialidades, as geo-grafias e as heranças negras e indígenas em Magé. Diante de tal cenário, recorro à tese de Sueli Carneiro na qual é apontada a disputa pela verdade histórica, que nesse contexto, se apresenta como estratégia inegociável de ruptura com os processos de dominação (Carneiro, 2005).

Trataremos a seguir brevemente sobre as heranças étnico-linguísticas presentes na geohistória mageense com o intuito de contribuir na ampliação de discursos e grupos de sujeitos históricos que merecem revisão de suas geo-grafias negligenciadas pelo modo de produção do espaço nos últimos séculos.

2.1.1 Dos sambaquis aos indígenas mageenses

Como Gaspar (2004) aponta, sambaqui é uma palavra de etimologia Tupi, língua falada pelos agricultores e artesãos que ocupavam parte significativa da costa brasileira quando os europeus iniciaram a colonização. "Tamba" significa conchas e "ki" amontoado, que são as características mais marcantes desse tipo de sítio arqueológico, demonstrando a capacidade de observação e de síntese dos falantes Tupi sobre a paisagem que o rodeava. Os sambaquis são caracterizados por serem uma elevação de forma arredondada, podendo chegar a mais de 30m de altura, construídos basicamente com restos faunísticos como conchas e ossos, artefatos de

pedra, frutos e sementes, sendo espaços dedicados ao ritual funerário de sepultamento de homens, mulheres e crianças (Gaspar, 2004).

Sobre a ocupação sambaqueira no entorno da Baía de Guanabara, Gaspar et al. (2019) explicam que

A densa e centenária urbanização de suas margens, que se estendeu paulatinamente sobre áreas que haviam sido ocupadas por sambaqueiros, remobilizou, aterrou e eliminou inúmeros testemunhos arqueológicos dos pescadores-coletores. Rio de Janeiro, Niterói, Duque de Caxias, São Gonçalo e Magé são cidades antigas, que se desenvolveram em pleno território sambaqueiro, condição que dificulta a construção de um cenário que contemple a distribuição espacial dos sambaquis (p. 38).

Estudiosos do litoral brasileiro apontam que há aproximadamente 7 mil anos, ambientes onde havia recuo do mar, mas hoje são submersos, teriam sido as primeiras moradias dos sambaqueiros (Gaspar, 2004). É possível afirmar que a ocupação sambaqueira no entorno da Baía de Guanabara foi um processo de longa duração e intenso, tendo em Magé os seguintes sambaquis registrados em pesquisas: Iguapi; Paiol; Ponta do Pirata; Porto da Estrela; Saracuruna; e Sendas (Gaspar et al., 2019)²⁸.

Pensar povos sambaquis, litoral brasileiro, Magé, histórica e geograficamente, nos permite decifrar espaços com suas heranças concretas e imateriais, espirituais, culturais, orais, etc. a pensar étnico-linguisticamente as sociedades indígenas num tempo-espaço mais recentes. Não se tem, infelizmente, bases sólidas de pesquisa da população indígena em sua pluralidade e magnitude perante ao hoje território brasileiro. O que se encontra com os levantamentos bibliográficos é uma grande carência de estudos que pautem o município mageense, suas e seus sujeitos históricos e identidades. Notam-se alguns esforços no campo da História, Antropologia e Arqueologia da construção de uma narrativa mageense por vieses menos burocráticos, menos *euroengessados e euroimpregnados*.

Acerca da população indígena mageense, invoco:

Os povos indígenas não estão no fim da história, senão no início de um futuro diferente. Quem tem tido a oportunidade de estar com eles sabe de sua sabedoria e dos horizontes que ela nos tem aberto para pensarmos o bem viver; sabe da esperança de que outro mundo foi e é possível. Se os povos indígenas não existissem, teríamos que inventá-los. Mas não é necessário, eles se reinventam a cada dia e amanhecem de novo a cada manhã (Melià, 2018, p. 17).

²⁸ Gaspar et al. (2004; 2019) realizam importante trabalho de mapeamento, caracterização e sistematização de informações sobre o nordeste da Baía de Guanabara junto à ocupação sambaqueira. Para maiores aprofundamentos no assunto, recomendo ambos trabalhos científicos.

Os dados do Censo Demográfico do IBGE de 2000 e 2010 revelam em seus mapas de acesso que Magé passou de 0,27% (562) para 0,08% (190²⁹) em habitantes indígenas (Cunha, 2019), ou seja, o último histórico é de redução de tal população, a qual seus ancestrais eram os originários ocupantes. Em termos mais recentes, a Casa Fluminense divulgou no Mapa de Desigualdade de 2023 que há 212 indígenas no município de Magé.

Não terei aqui a pretensão de descrever a profundidade e relevância histórica da população indígena em território mageense, mas somente trazer questões do presente e do passado, relacionando contribuições breves na formação populacional e socioespacial de Magé, com a intenção de contribuir também para um iniciamento temático a professores e pesquisadores de/sobre Magé, como é o caso, principalmente, dos docentes das disciplinas diversificadas de HGTM e EHCAI.

No estudo sobre os aldeamentos indígenas, o trabalho antropológico de Bessa Freire e Malheiros [1997] (2010) traduz os povos indígenas do Rio de Janeiro e suas diferentes aldeias junto aos processos de catequização e escravização do projeto colonial. Sobre as línguas indígenas fluminenses, apontam que as famílias linguísticas Tupi e Puri reúnem os povos historicamente mais importantes do estado Rio de Janeiro. Dentre os idiomas indígenas, o Tupinambá era o que mantinha o mais expressivo número de falantes, espalhado pelo extenso território da costa atlântica (BESSA FREIRE & MALHEIROS, [1997] 2010)³⁰.

As fontes oficiais do Município de Magé produzem verdades históricas. Ou seja, determinam uma perspectiva de análise do seu passado, geo-corpos-sujeitos protagonistas e são utilizadas corriqueiramente como fonte de informação e conhecimento entre mageenses e professores. A página oficial de Magé afirma que

Por volta do ano 1000, os índios tapuias que habitavam a região foram expulsos para o interior do continente devido à chegada de povos tupis procedentes da Amazônia. Quando os primeiros colonizadores portugueses chegaram à região, no século XVI, a mesma era ocupada pela tribo tupi dos tupinambás, também conhecidos como tamoios.³¹

²⁹ O mapa interativo do IBGE disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2>. Acesso em: 12 jul. 2023. Consta que a população indígena de Magé em 2010 representava 240 habitantes, ou seja, há uma imprecisão no número absoluto de tal população, entretanto, é notório ainda a redução de mais da metade de indígenas no município.

³⁰ Hoje, apesar de extintas, algumas dessas línguas continuam sendo usadas, num certo sentido, por cariocas e fluminenses, muitos que nem desconfiam disso. Acontece que a língua portuguesa, falada no Brasil, incorporou muitas palavras indígenas: nome de lugares, de animais, de vegetais, ervas, flores, plantas, enfim de toda a flora e fauna. (BESSA FREIRE & MALHEIROS, p. 10, [1997] 2010)

³¹ Página oficial da Prefeitura de Magé. Disponível em: <https://mage.rj.gov.br/historia/>. Acesso em: 06 jul. 2023.

Tendo como ponto de contextualização geohistórica a simples identificação nominal étnica indígena nas terras do que viria ser o povoado de Majepemirim em 1565, a geohistória mageense que se tem legalidade institucional ampara-se na narrativa dos passos portugueses que se seguiram. Sabe-se que o governador Mem de Sá em 1558 formou missões e aldeias indígenas dirigidas por missionários jesuítas, das quais os nativos eram catequizados e aprendiam os hábitos e costumes dos colonizadores (Figueiredo, 2004).

Posteriormente, sabe-se por Corrêa (2019) que na segunda metade do século XVII, mesmo africanos e africanas escravizados tornando-se a principal força de trabalho nas propriedades do recôncavo da Guanabara, reforçando ainda a heterogeneidade étnica e social da região, o autor descreve que

não implicou em um imediato abandono do padrão anterior, que recorria à mão-de-obra nativa. Mesmo tendo perdido progressivamente a importância na virada para o século XVIII, a mão-de-obra indígena manteve alguma relevância, motivando ainda disputas em torno de seu controle. E, nas freguesias rurais do Recôncavo, onde ainda havia um significativo contingente indígena, isto não foi diferente. Tal contingente indígena, que apesar de ser minoritário era significativo, incluía indivíduos de origens muito diversas: para além dos que eram provenientes de aldeias missionárias, também se faziam presentes índios advindos do sertão, os que descendiam de indígenas que já viviam anteriormente naquela localidade e, durante algum tempo, até mesmo índios vinculados a um aldeamento particular em Magé. Inseridos a um cenário diverso e perpassado por intensas relações interétnicas, estes índios viveram um profundo processo de ressocialização e se viram obrigados a encontrar um lugar na hierarquia social que dominava as freguesias rurais do Recôncavo da Guanabara (CORRÊA, p. 452, 2019)

De povoado à freguesia de Magé em 1696, de vila à cidade em 1857, o território mageense poderia ser uma área de investigação estratégica na compreensão da formação espacial étnico-racial local, regional e nacional, devido às singulares geo-grafias, desde testemunhos geomorfológicos, arqueológicos e rugosidades³² de seus patrimônios materiais, aos contemporâneos incentivos urbanísticos e ambientais. Entretanto, o que se percebe até aqui é uma lacuna de pesquisa geográfica que contemple o dinamismo geohistórico e as heranças coloniais e imperialistas deste espaço que interferiram e interferem na trajetória de geo-corpo-sujeitos do passado e do presente.

Como Ferreira (2023) aponta, os diversos nomes dos lugares são importantes indicativos de territorialidades e relações sociais e culturais racializadas que emergem do uso e da apropriação dos espaços pelos sujeitos e pelos grupos sociais, e o município de Magé carrega

³² “Chamemos de rugosidade ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. As rugosidades se apresentam como formas isoladas ou como arranjos” (Santos, 2012: 140).

em suas toponímias diversos nomes de origem indígena, como Suruí, Piabetá, Majepemirim, Inhomirim, Ipiranga/Ypiranga, um tipo de conhecimento que advém também da interdisciplinaridade da Geografia com a Linguística.

A “invisibilidade” dos povos indígenas na Geografia brasileira contribui para uma leitura pouco aprofundada sobre as demandas territoriais desses povos e o estudo de sua relação com a sociedade nacional a partir de uma perspectiva geográfica (Amparo, 2007). Todavia, Guerra e Arruzzo (2020) observam um envolvimento crescente de geógrafas e geógrafos nesse campo, apesar de dilemas como a falta de referências e desconhecimento sobre produções e autores na Geografia brasileira trabalhando com povos indígenas; e o descrédito e desconfiança advindos de alguns profissionais da geografia, considerando a temática periférica ou de importância menor na disciplina.

É sabido que “historicamente no Brasil a abordagem da temática indígena em livros didáticos têm sido empregada de modo superficial frente à imensa diversidade intrínseca aos povos indígenas” (Printes, p. 195, 2014). Ao sinalizar as representações das identidades étnicas indígenas presentes por meio de imagens e textos em livros didáticos de Geografia do 6º e 7º ano do ensino fundamental, aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2008 e 2014, Printes (2014) destaca que são poucos os livros que inserem textos críticos e aprofundados, oculta-se a presença indígena nas cidades, ignorando a multiterritorialidade indígena contemporânea e alguns livros revelaram dificuldades em lidar com a existência de diferenças étnicas na sociedade brasileira atual, normalmente recalando-as no passado (p. 217).

Certamente, espaço, geografia e populações indígenas/ameríndias/originárias não só precisam de conexões mais latentes nas mais amplas possibilidades de investigações científicas, como também podem e devem ampliar no fazer geográfico epistêmica e ontologicamente as contribuições cosmogônicas de tais populações, para se construir uma geografia de fato brasileira/pindorama e contribuir junto ao projeto de sociedade e natureza antidestrutivo e libertário.

2.1.2 Negritude quilombola mageense

Dou partida a esse tópico a partir dos três quilombos certificados do município: Quilombo do Feital, Quilombo Quilombá de Bongaba e o Quilombo Maria Conga. Os dados e

informações gerais de tais quilombos em análise foram retirados do site Atlas Observatório Quilombola e relacionados a um levantamento bibliográfico acerca de tais comunidades.

Conforme o artigo 2º do Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, são considerados remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, “com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Brasil, 2003). As palavras africanas ‘mocambos’ e ‘quilombos’ foram mais difundidas no Brasil, se comparadas às demais colônias na América, embora seja pouco conhecido como escravizados(as) fugitivos(as) se autodenominavam (Gomes, 2015 apud Monteiro, 2020). O que é assertivo afirmar é que, a geohistória brasileira não deve se referir aos quilombos como estáticos no passado, como se estes não fizessem mais parte da vida do país (Anjos, 2004).

Durante o ano de 2023 pude ter conhecimento sobre dois eventos que interligam os três quilombos mageenses, o I Seminário Quilombola de Magé e o I Encontro Quilombola do Recôncavo da Guanabara, eventos que contaram com o apoio da Associação das Comunidades Quilombolas do Estado do Rio de Janeiro (ACQUILERJ), da Prefeitura de Magé e da ONG Guardiões do Mar, ambos ocorridos no Quilombo do Feital. São caminhos em busca por maior reconhecimento, respeito e compartilhamento de momentos, saberes e conhecimentos, de fortalecer laços e continuar a tecer a rede ancestral pelo direito à terra, a território, à vida e ao viver. Como Ferreira (2023) tem me ensinado, reinterpretar acontecimentos, personagens históricos, lugares é se apropriar de relações de significados e sentidos das memórias, sendo parte da construção da História e da Geografia, das verdades históricas e científicas, compondo documentos oficiais e normativos assim como o imaginário social.

Figura 3 - Registro do I Seminário Quilombola de Magé, ocorrido no dia 29/04/2023



Fonte: Perfil do Instagram do Quilombo do Feital. Disponível em: https://www.instagram.com/quilombo_do_feital/. Acesso em: 24 jan. 2024.

Figura 4 - Registro do I Encontro Quilombola do Recôncavo da Guanabara, no dia 02/12/2023



Fonte: Perfil do Instagram do Quilombo do Feital. Disponível em: https://www.instagram.com/quilombo_do_feital/. Acesso em: 24 jan. 2024.

O Quilombo do Feital ou Quilombo Feital foi certificado pela Fundação Cultural Palmares em 08 de novembro de 2018 e tem esse nome devido a antiga fazenda que deu origem à comunidade, a Fazenda Feital. Segundo os habitantes da região, Piedade, bairro de Magé onde o Quilombo Feital se localiza, era uma porta de entrada ilegal de escravizados(as) no Rio de Janeiro e também um local de resistência. No mesmo bairro existia ainda a Praça do Leilão, que funcionava como porto de embarque e desembarque de escravizados(as) posteriormente à proibição do tráfico negreiro a partir de 1831 (LOURENÇO, 2023).

No hoje, o número de famílias quilombolas do Feital é em torno de vinte, com a maioria da população de jovens e idosos. Segundo Lourenço (2023), atualmente a comunidade enfrenta diversos desafios, tais como, a existência de uma única creche no bairro, fato que põe as crianças e suas famílias precariamente assistidas por uma necessidade que o órgão público é ordenado a conceber, no que tange às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, especificamente no Artigo 15. Além disso, segundo a autora, têm sido recorrentes os relatos dos moradores do Feital sobre o aumento da criminalidade na região.

Sobre as formas de trabalho e subsistência do Quilombo Feital, muitos moradores já viveram como catadores de caranguejos nos mangues da região e como pescadores, porém,

atualmente, “apesar da venda dos pescados nas feiras locais aos sábados, a baixa quantidade de peixes têm forçado os/as moradores/as a trabalhar na cidade do Rio de Janeiro” (Lourenço, 2023, s.p.).

Tal relato nos dá respaldo para refletir acerca dos problemas enfrentados por esses e essas quilombolas, entre eles o racismo ambiental, a violência e as condições desfavoráveis de trabalho, corroborando para a afirmativa de Santos (2012) sobre a incorporação subalternizante de comunidades negras aos direitos constitucionais, ao direito à vida, ao modo de vida e ao território.

A Baía de Guanabara é reconhecida entre muitos e muitas metropolitanas(os) do Rio de Janeiro como um esgoto ao ar livre, devido a imensa poluição observada a olho nu e sua falta de balneabilidade em diversos pontos, como no caso recorrente de praias mageenses. Desde os tempos coloniais, a Baía de Guanabara sofre com mudanças em sua qualidade de água, porém, é possível correlacionar a rápida e desorganizada expansão urbana na Região Metropolitana do Rio ao longo do século XX e XXI com essa decadência qualitativa. Tal insalubridade resulta da ineficiência pública em atender o direito constitucional de saneamento básico adequado, como condição básica para dignidade humana. E isso afeta diretamente quem vive do que o mar e o manguezal oferecem.

Rita Montezuma (2023) explica que o racismo ambiental opera, dentre outros modos, subestimando e reduzindo a proteção contra a degradação ambiental e a prevenção de impactos adversos de condições de deterioração ambiental antes de o dano ocorrer. Segunda a mesma,

Racismo Ambiental é definido a partir do tratamento diferenciado que é conferido a uma dada área geográfica em função da presença de determinados grupos sociais (segregação) com base na cor/raça ou etnia, por serem considerados minorias políticas. Racismo Ambiental é considerado uma forma de Injustiça Ambiental, caracterizado pela imposição desproporcional de riscos ambientais às populações menos dotadas de recursos financeiros, políticos e informacionais (MONTEZUMA, p. 15, 2023)

Diante deste conceito, é possível relacionar a “falta de peixes” e as mudanças de modos de trabalho entre os quilombolas do Feital ao racismo ambiental, devido ao descaso público com a qualidade da água da Baía de Guanabara, já esse tipo de racismo é um modo de discriminação institucional, materializada em políticas, práticas ou diretrizes que lesam diferentemente e de maneira desvantajosa indivíduos, grupos ou comunidades, em razão de sua pertença étnica ou racial (MONTEZUMA, 2023; PIRES & GUIMARÃES, 2016).

Não por coincidência, o Quilombo Quilombá de Bongaba passa pela mesma realidade de racismo ambiental. O relato de William Jefferson publicado no site da Casa Fluminense em 2023 remonta à tal mazela.

O Quilombo de Bongaba, no qual faço parte, tem valões e lixão em seu território e sofre com a ausência de serviços de saúde e assistência social. Essa situação de insegurança e falta de infraestrutura não é uma realidade diferente da que podemos encontrar no Quilombo de Maria Conga e no Quilombo do Feital que ainda tem estradas de terra em seu entorno. A cidade que deveria se orgulhar por ser tão preta, é uma das que não constrói políticas públicas para assistir essas populações tão marginalizadas. O que faz a gente chegar nesse último momento de intensificação do racismo é que Magé se destaca tanto pela sua negritude mas também faz bastante questão de aniquilar sua população preta. Das mortes causadas pelo Estado, 86% eram pessoas negras, isso só faz com que nós, negros dentro dessa cidade, lutemos para sobreviver todo dia.³³

O Quilombo de Bongaba, conhecido como Quilombo Quilombá foi certificado em 20 de dezembro de 2018 e, dentre os outros dois quilombos mageenses registrados, foi o que apresentou o menor número de trabalhos acadêmicos e informações oficiais encontradas durante o meu levantamento bibliográfico relacionado a sua geohistória. Mas felizmente o que encontrei foram relatos e um conjunto de informações e conhecimentos desenvolvidos desde dentro do quilombo de Bongaba, por seus quilombolas. Exemplos disso são o site³⁴ do quilombo, a conta de Instagram (@quilomboquilomba) e registros audiovisuais disponíveis no YouTube. Tais meios de comunicação e divulgação de seus feitos demonstram a articulação existente entre os/as quilombolas do 6º Distrito do município de Magé, também conhecido como Vila Inhomirim, próximo à Piabetá.

Segundo o site do Quilombo Quilombá, a origem deste quilombo remonta ao século XVII, especificamente no ano de 1696, quando se iniciou a construção da Igreja de Nossa Senhora da Piedade do Inhomirim. Campos (2005) explica que, dentre as estratégias dos quilombos contra o fim de sua instituição e defesa do território, a localização dos quilombos privilegiava principalmente os lugares de maior dificuldade de acesso pelas forças da ordem imperial (CAMPOS, 2005, p. 32).

O grande contingente de população negra na localidade de Bongaba, ali estabelecida compulsoriamente pelo processo escravista desde o primeiro século da colonização, se estabelece em vista da atividade rural predominante no município e na região desde o tempo

³³ Disponível em: <https://casafluminense.org.br/terra-e-tradicao-os-desafios-enfrentados-pelos-quilombolas-em-mage/>.

³⁴ Disponível em: <https://www.quilomboquilomba.com.br/>.

das sesmarias até o século XIX com a abolição da escravatura. No mesmo site, há ainda uma contextualização breve sobre o período após a abolição:

Após a abolição, parte dessa população se manteve na região em pequenas propriedades rurais, fortemente ligada à agricultura doméstica. No entanto, a partir da segunda metade do século XIX a região passou por mudanças na sua configuração populacional a partir da inauguração do entroncamento da linha férrea entre o Porto de Mauá e Petrópolis. Considera-se que o nome Bongaba tornou-se oficial em 1926, passando a batizar o nome da estação ferroviária local, hoje desativada (s.p., 2023)

Confirmado o relato de William Jefferson (2023) acima, o site explica mais alguns problemas derivados do racismo ambiental sofrido pelos e pelas quilombolas de Bongaba pela presença de um lixão no mesmo bairro:

Na década de 70 do século XX, uma grande área do bairro foi transformada em lixão, passando a receber toneladas diárias de detritos de diversas localidades. Dessa forma, o caráter comunitário, baseado na agricultura doméstica das famílias de descendentes de africanos escravizados da região, foi sendo desfigurado. Pois, as atividades econômicas da população local passaram a orbitar em torno do lixão. Passando a ser uma fonte de renda através da reciclagem, a despeito de não haver uma cooperativa organizada; mas também, uma fonte de alimentos obtidos entre os detritos.

Além dos prejuízos identificados acima, a comunidade reconhece um abismo social e um esfacelamento da identidade negra e quilombola entre os moradores locais a partir do aprofundamento das condições de miséria e exclusão de serviços públicos, acesso à educação e à cultura. “Seja pelo êxodo para município com melhores oportunidades de trabalho, pela marginalização, pela disseminação de valores hegemônicos pela mídia ou pela conversão às religiões cristãs, que promovem um afastamento da cultura ancestral de matriz africana”³⁵.

A Associação do Quilombo Quilombá consiste em resgatar esse pertencimento e a identidade quilombola da comunidade negra e descendentes de Bongaba, o que se trata de um árduo processo de resgate histórico e da memória quilombola da região. “Há uma enorme distância entre saber que existe na localidade um passado como quilombo e reconhecer o quilombo como algo de alto e grande valor. Algo a ser valorizado e resgatado”³⁶. Como as/os quilombolas de Bongaba dizem:

O Quilombo Quilombá tem a condição singular de ser uma comunidade com um terreiro tradicional de matriz africana – o Ilê Axé Ogun Alakoro - estabelecido em seu território. Então, há uma dupla legitimidade como lugar de resistência e acolhimento de todos os excluídos pelo sistema.

³⁵ Trecho retirado do site: <https://www.quilomboquilomba.com.br/sobre>. Acesso em: 18 dez. 2023.

³⁶ Trecho retirado do site: <https://www.quilomboquilomba.com.br/sobre>. Acesso em: 18 dez. 2023.

O terreiro tem tido o papel estratégico em ser a sede da Associação do Quilombo de Bongaba, além de ser o espaço de articulação política da comunidade local e das iniciativas de sociedade civil em construir um projeto positivo junto à população quilombola. Tal perspectiva é atravessada por uma visão filosófica que nos coloca como espaço civilizatório, transformador e de combate ao racismo e de toda forma de violência social, de estado, física e simbólica contra as populações negras. Isso significa que todos os conceitos religiosos, educacionais, culturais, etc., são fundados por uma visão de mundo vinda da ancestralidade africana.

Nesse contexto, podemos pensar em duas perspectivas: **O quilombo é resistência. A condição de comunidade terreiro faz de nós um quilombo. Porque somos historicamente um lugar de resistência. Candomblé é resistência.**³⁷

(Grifo da página do site).

Essa percepção coletiva sobre o papel da comunidade na articulação política em prol da defesa de suas vidas, seus territórios e seus valores culturais demonstram não só a pluralidade de práticas pautadas na “visão de mundo vinda da ancestralidade africana”, mas a necessidade de se projetar como uma opção possível para um projeto de sociedade, pela resistência em que territórios quilombolas são historicamente construídos e por serem territórios do passado e do presente, demonstram experiências transgressoras, insurgentes, contra-hegemônicas ao sistema colonial, imperial e também republicano nos quais o racismo e genocídio do geo-corpo-sujeito negro são reformulados e reorganizados no intuito de sua perpetuação, de modo a manter, por exemplo, comunidades quilombolas como sinônimos de atraso ao desenvolvimento, como experiências quase folclóricas, ou ainda afetar diretamente tais territórios negros com práticas de racismo ambiental (como o caso do lixão de Bongaba) e racismo religioso sobre as referências das religiões de matriz africana³⁸.

A criação de site e redes sociais do Quilombo Quilombá pode ser identificada como uma prática estratégica para alcançar interessados pelos assuntos quilombolas a partir de uma referência desde dentro do movimento quilombola, contribuindo para um maior reconhecimento de suas práticas, valores, modos de ser e viver, principalmente aos moradores de Magé, não dando espaço para dúvidas sobre sua existência e suas contribuições ao município mageense.

Dentre os projetos realizados pela e para comunidade mageense, o Quilombo Quilombá realiza um pré-vestibular, um projeto de educação popular que surge a partir de uma necessidade verificada pela e na comunidade do bairro Bongaba em Magé de ofertas de

³⁷ Trecho retirado do site: <https://www.quilomboquilomba.com.br/sobre>. Acesso em: 18 dez. 2023.

³⁸ Como é o caso da vandalização do busto de Maria Conga no Pier da Piedade em Magé com símbolo nazista. Esse crime foi noticiado pelo site do jornal Extra, disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/monumento-em-homenagem-lider-quilombola-maria-conga-vandalizado-com-simbolo-nazista-em-mage-na-baixada-fluminense-25656413.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

equipamentos públicos de educação que possam subsidiar jovens para preparatório para as provas de vestibular e concursos públicos.

[...] foi sugerido pelo sacerdote do Ile Asé Ogun Alakoro e presidente de honra do Quilombo Quilomba Paulo José dos Reis, a organização do projeto no território sagrado de Matriz Africana, aceito e coordenado pelo professor Geraldo Bastos, que vinha do desenvolvimento de uma experiência de 10 anos no SINTUPERJ (Sindicato dos Servidores da Uerj) e com o projeto de educação popular do sindicato e anteriormente no PVNC que funciona desde a década de 1990 na Catedral de Nova Iguaçu.

Nesse sentido, foi feito o chamamento para a formação do corpo docente com adesão de pessoas da comunidade e do próprio terreiro. Conseguimos nesses anos de funcionamento a aprovação de diversos participantes para as universidades públicas, mas conseguimos mais do que isso que foi uma mudança de pensamento filosófico que favoreceu um diálogo com pessoas de opções em diversas religiões e que a partir do projeto incorporaram em suas narrativas um discurso e uma cultura de paz.³⁹

Figura 5 - Grupo do Pré-Vestibular do Quilombo Quilombá



Fonte: Site do Quilombo Quilombá⁴⁰.

A iniciativa e realização do pré-vestibular demonstra um compromisso com a comunidade local através da educação, sendo um incentivo importante para que mais estudantes de regiões marginalizadas como a baixada fluminense possam acessar espaços como os de ensino superior e serviço público. Compactuando com a tese de Nilma Lino Gomes (2017) de que movimento negro é um educador da sociedade e do Estado brasileiros, a articulação do Quilombo Quilombá com o pré-vestibular no território quilombola, promove a compreensão do

³⁹ Trecho retirado de: <https://www.quilomboquilomba.com.br/pr%C3%A9-vestibular>. Acesso em: 18 dez. 2023.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.quilomboquilomba.com.br/pr%C3%A9-vestibular>. Acesso em: 18 dez. 2023.

fenômeno do racismo e dos caminhos para combatê-lo entre quem está envolvido nesse processo de educação, demonstrando a multiplicidade de práticas dos atores vinculados ao Movimento Negro e papel da educação em suas ações.

O terceiro quilombo a abordar é o Quilombo Maria Conga, bem próximo ao centro da cidade de Magé, do qual, pela personagem singular que lhe dá o nome, darei devido foco em sua trajetória de aquilombamento.

Figura 6 - Busto de Maria Conga no Píer da Piedade em Magé



Fonte: Site da Prefeitura de Magé. Disponível em: <https://mage.rj.gov.br/destaque/lider-quilombola-historica-maria-conga-ganha-busto-no-pier-da-piedade/>. Acesso em 24/01/2024.

Camila Abreu (2016) ao estudar o Quilombo de Maria Conga em sua alenta dissertação, descreve que na memória de seus e suas quilombolas, Maria do Congo/Maria Conga era africana e nasceu no ano de 1792, mas veio até o Brasil ainda criança com a família no início do século XIX, próximo à 1804, porém a família foi separada.

Aos 18 anos, foi vendida e chegou a Magé pelo porto de Piedade no ano de 1810. Com 24 anos, foi vendida novamente, desta vez, para o conde alemão Ferndy Von Scoilder. Maria Conga ganhou liberdade 11 anos depois, a partir de sua alforria, aos 35 anos, Maria iniciou sua trajetória como liderança do quilombo recebendo escravos fugidos de diversas comunidades. Vale destacar que “é expressiva a participação feminina negra, na organização ou nos levantes dos grupos de escravizados contra os dominadores portugueses, bem como nas revoltas populares surgidas nas diferentes regiões do país” (BARBOSA; SCHUMAHER, p 25, 2010). Maria Conga morreu no

final do século XIX e teria sido sepultada na Igreja Nossa Senhora de Inhomirim em Bongaba, Magé (ABREU, 2016, p. 29)

Maria Conga é descrita como uma guerreira emancipadora, não sendo só uma personagem, mas a representação de um projeto coletivo de sociedade alternativo ao dominante europeu, ponto de vista nem sempre abordado na sala de aula quando se aborda a formação do território brasileiro, em detrimento da perspectiva de ciclos econômicos, generalizando geocorpos-sujeitos como Maria do Congo à ‘mão de obra escravizada’.

A exemplo disso, são as monoculturas canavieiras no entorno da Baía de Guanabara e o estabelecimento de engenhos a serviço do projeto colonizador português, que, junto às condições favoráveis ao aparecimento dos primeiros núcleos populacionais e do desenvolvimento colonial das regiões da baixada fluminense (ABREU, 2020), contextualiza-nos o atual município de Magé, terra de Maria Conga, um território em disputa também entre quilombolas, sob um projeto de ser e estar no espaço condicionado à resistência.

Abreu (2016) recorre a Fundrem (1984) para compreender o impacto da dinâmica produtiva em torno da cana-de-açúcar nas vilas do recôncavo da Guanabara, da qual não pode ser entendida sem o desenvolvimento do sistema agrário explorador em que se englobava. Magé situava-se, portanto, diretamente inserida na realidade mercantilista da época colonial e imperial brasileira, marcada pelo latifúndio e o domínio sobre o meio natural (LEMOS, 1999).

Desse modo, aliado as condições agrícolas propícias, o tráfico humano de escravizadas e escravizados para o recôncavo da Guanabara foi significativo, e Magé recebeu em seus portos incontáveis africanos e africanas para o desenvolvimento econômico colonial e principalmente da metrópole Portugal. Geohistoricamente, as terras mageenses foram rotas ainda do tráfico de minérios conhecido como ciclo do ouro, sendo ponto de parada no percurso RJ-MG, fazendo parte chamada “Estrada Real”, do trajeto conhecido como Caminho Novo.

Figura 7 - Representação do Caminho Novo passando pelo atual município de Magé-RJ⁴¹



Fonte: Disponível em: <https://guiadaestrada.com.br/caminho-novo/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

Sobre a ocupação populacional determinada pelas lógicas coloniais, é importante trazer a contribuição de Oliveira para contextualizar a presença negra em Magé e o papel territorial transgressor aos modos operantes colonial:

[...] muitos dos descendentes dos escravos africanos que pertenciam às fazendas da Baixada Fluminense e da Serra da Estrela [...] localizam-se no Morro do Bonfim (antiga rota de fuga dos negros em direção ao Quilombo de Maria Conga) na localidade de Magé. (OLIVEIRA, 2002, s.p.)

⁴¹ A presença de “PN” e “PE” no mapa representa os termos “Parque Nacional” e “Parque Estadual”, respectivamente, representando algumas das unidades de conservação (UC) presentes neste caminho histórico.

Cabível ressaltar que, a existência de áreas quilombolas ilegais próximas à cidade, neste caso à cidade de Magé que se constituía, foi viabilizada essencialmente pelas eficientes redes de solidariedade, pelas quais negras e negros eram inseridos na sociedade local e demarcavam sua territorialidade (CAMPOS, 2005).

Abreu (2020) narra que aos 35 anos de idade, Maria Conga foi alforriada e iniciou sua trajetória de luta como liderança do quilombo recebendo escravizados fugidos de diversas fazendas, uma população de maioria africana e descendentes de africanos nascidos no Brasil que resistiram contra a condição de escravização com o aquilombamento nas matas de Magé e da região da baixada fluminense.

Maria Conga liderava o quilombo, cuidava dos enfermos, fazia o parto das mulheres e resolvia os problemas na comunidade. Nunca foi capturada, morrendo de velhice, mas nunca conseguiu reencontrar sua família. [...] É possível encontrar no local vestígios desse período atualmente, como a bica d'água e restos de ferramentas, apesar do esforço da comunidade na manutenção da memória de Maria, muitos desses resquícios estão sendo aos poucos destruídos devido à invasões e aos conflitos territoriais e identitários que a comunidade enfrenta em decorrência dessas nova configuração urbana (ABREU, 2020, s.p.)⁴².

A pesquisa de fôlego de Camila Abreu (2016; 2020) nos dá aportes importantes para a representação e transmissão de conhecimentos sobre Maria Conga e seu quilombo, assim como uma contextualização potente sobre os demais quilombos mageense e sobre a ocupação formação socioespacial da cidade de Magé, temas atravessados no Documento Curricular (2022) do município para as disciplinas HGTM, CDR e EHCAI. Maria do Congo é um símbolo feminino de luta e resistência negra e representa o reconhecimento da memória e história local, sendo reconhecido seu quilombo como comunidade remanescente em 2007, sendo a primeira comunidade quilombola certificada da Baixada Fluminense e reconhecida como heroína mageense desde 1988.

Como Renato Emerson dos Santos (2012) aponta, nas cidades brasileiras é possível ver diversas expressões espaciais de uma incorporação subalternizante de comunidades negras concebidas no passado pelas relações de escravidão ou no processo de extinção do regime escravocrata, envolvendo no mesmo modo as comunidades negras geradas ou incrementadas por negros ex-escravizados e descendentes em migrações internas após a abolição. Deste modo, o município de Magé não se livra desta realidade. A migração e os espaços de ocupação da população negra ex-escravizada e de seus descendentes após a abolição de 1888 tecem uma geo-grafia correlacionada com a expansão da urbanização, que como uma “mancha de óleo”

⁴² Disponível em: <https://kn.org.br/atlasquilombola/comunidades/RJ/maria-conga/4570/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

avança aos espaços agrários, produzindo hibridações que multiplicizam histórias e pertencimentos locais (SANTOS, 2012).

Em seu livro *Do quilombo à favela – a produção do espaço criminalizado no Rio de Janeiro* (2005), Andreilino Campos nos aponta diversos elementos que construíram a cidade e o imaginário de cidade cuja invisibilidade e subalternização de populações afrodescendentes foram essenciais para legitimar as relações de poder. Favelas, terreiros religiosos, escola pública, quilombos, ocupações urbanas e rurais, rodas de samba, de jongo, capoeira, rap e hip-hop, baile funk são lugares/espaços de resistência, porém marginalizados e criminalizados pelas relações hegemônicas de poder.

Quando pensamos nos espaços de liberdade que existiram simultânea e extremamente dinâmicos frente à perspectiva de uma elite agrarista em torno dos ciclos econômicos (Porto-Gonçalves, 2007 *apud* Corrêa & Monteiro, 2023), os quilombos são exemplos do passado e do presente na elaboração de mundos possíveis, da qual as resistências são adaptadas às facetas do racismo estrutural, dentre eles os atravessados pelos Quilombos de Magé, como o racismo ambiental e religioso.

Os remanescentes de antigos quilombos no Brasil referem-se a um mesmo patrimônio territorial e cultural imensurável e subjugado pelo Estado, pelas autoridades e pelos órgãos oficiais, assim como nas escolas (ANJOS, 2004). No caminho resistente, Monteiro (2020) nos ilustra o panorama da questão quilombola reposicionando a população negra na sociedade, colocando-a enquanto protagonistas das suas resistências históricas de imposição de uma agenda na luta por direitos básicos, à terra, ao território, à vida e à dignidade.

2.2 Os dispositivos legais do município: geoidentidades em disputa

No campo educacional o município mageense dispõe de documentos norteadores da prática pedagógica nas escolas da rede de ensino. Estes contemplam diversas esferas da educação, porém cabe dizer que darei nítido foco nas determinações que orientam e tangem a aplicação da Lei 10.639/03, presentes no: i) Plano Municipal de Educação - PME (2015); (ii) no Plano Diretor de Magé (2016), e no (iii) Orientador Curricular (2021), para entender as mudanças curriculares, como se constituiu a arena de disputa em análise, destrinchando as bases jurídicas, a apropriação do legislativo e do executivo mageense de tais bases, sujeitos e

identidades envolvidas no que se constituiria na implementação das disciplinas diversificadas como componente curricular obrigatório na rede municipal de educação básica.

Observamos a necessidade de visitar o PME e o PDM, pois eles são balizadores da leitura do espaço de Magé, que influenciam diretamente as disciplinas diversificadas, e por consequência o EHCAI, sobretudo, por instituírem a narrativa originária do município e expor elementos que atravessam a produção espacial da região.

A Lei 2267/2015 institui o Plano Municipal de Educação de Magé (PME). O documento faz uma análise da situação do município e da educação, abordando aspectos históricos, geográficos e demográficos mageenses. Aqui cabe uma exposição breve, para tensionar o próprio mito originário do município, que reproduz aspectos eurocêntricos, e destina olhares para espacialidades brancas, sobrepostas às negras. Assim os “aspectos históricos” (p. 3, 2015) são embasados na Enciclopédia dos Municípios Brasileiros – Volume XXII – elaborada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 1959.

A história do município, segundo ambas as narrativas - IBGE e PME-, tem início com a colonização portuguesa, assim como tantas outras regiões brasileiras que possuem nos seus marcos históricos, a tônica e protuberância dos feitos desenvolvimentistas de portugueses. “O desbravamento da região de Magé data dos primeiros tempos coloniais do Brasil” (p. 3, 2015). Esta é a frase que abre a análise dos aspectos históricos do município mageense. Apesar de logo em seguida citar que as terras do atual município eram originalmente habitadas por “índios da tribo Timbiras” (p. 4, 2015), o texto narra a partir do protagonismo em caráter desenvolvimentista dos portugueses, não se importando em relatar o destino seguido pela população tupinambá, reproduzindo o branqueamento do território, “um projeto de Estado sob a forma de gestão colonial do território e da população” (Corrêa & Monteiro, 2023). É dito que “graças aos esforços dos colonizadores, à contribuição do trabalho escravo e, ainda, à fertilidade do seu solo, as localidades gozaram de invejável situação no período colonial” (p. 4, 2015). A narrativa transborda a interpretação do que chamamos de “fábula das três raças” (Damatta, 1993; Ratts 2004) e do mito da democracia racial (Cirqueira & Corrêa 2014; Schwarcz, 1996; Guimarães, 2002), marcados pelo pacto da branquitude (Bento, 2002).

Por todo território brasileiro há versões regionais da participação dos principais segmentos étnicos formadores da nação brasileira. Roberto Damatta denomina essa narrativa de "fábula das três raças" (Damatta, 1993). A fábula tem várias acepções, dentre elas a de narração breve, e caráter alegórico, em verso ou prosa, destinada a ilustrar um preceito (Ferreira, 1993). Nesse sentido podemos confrontá-la tanto como o mito, que é narrado de forma fragmentada, quanto com a narrativa histórica, uma construção temporal intencional. O fato de ser popular e alegórica não impede que a fábula adentre o mundo da ciência. Sendo assim, as três raças se cruzam no senso

comum e no pensamento científico configurando um discurso acerca do espaço e do território (RATTS, p. 78, 2004).

Essa maneira de narrar a história de Magé, carece do ponto de vista das geografias negras, da explanação de relações de poder inerentes ao cenário histórico descrito, além de associar colonizadores como esforçados e não trazer referenciais humanos do trabalho realizado por incontáveis africanos e africanas em condições de escravizados pelos mesmos "esforçados" colonizadores. Fato que desvenda a nós o projeto de território movido pela colonialidade do poder, que opera na escrita oficial do Município à medida que se associa a concepção de progresso e desenvolvimento à necessidade de uma população branca europeia (CORRÊA & MONTEIRO, 2023). Respeitando à “fábula das três raças”, a raça branca é entendida como o modelo a ser seguido, a evolução humana acabada, como capacidade de governar e desenvolver o espaço e territórios, enquanto as demais raças, são postas de maneira hierárquica, tendo como referência classificatória e discursiva à raça branca, ao passo que preenche o imaginário e as narrativas populares, nacionais e científicas, como descreveu Ratts (2004), imprimindo uma democracia racial brasileira, nos âmbitos apenas de um ideal, um pacto e um mito (Guimarães, 2002).

O PME (2015) descreve também que Magé atravessa parte importante da história do país, pois “teve o porto mais movimentado do Brasil Colônia, o porto da Estrela, localizado na Vila Estrela, pelo qual escoavam para Portugal os tesouros arrancados das Minas Gerais” (p. 4, 2015). Com essa passagem, pode-se presumir intensas trocas comerciais (do ouro ao tráfico de africanos/as) e até mesmo o longínquo saqueamento português de nossas terras foi registrado, entretanto, mais uma vez o trabalho humano indígena e africano realizado e os diversos métodos de regulação, controle e violência exercidos por colonizadores foram descartados da narrativa oficial do município. Ainda se explica que “com a abolição da escravatura, houve considerável êxodo dos antigos escravos, ocasionando terrível crise econômica” (p. 4, 2015). A população de origem africana em Magé, antes negligenciada neste discurso histórico pelos seus feitos e contribuições ao município e à nação, é descrita e facilmente lida como um problema social e um imbróglio para desenvolvimento do país, sem demonstrar que a população da nova colônia portuguesa já era de maioria de africanos escravizados⁴³, e os impactos que tal fato acarreta formação socioespacial brasileira, incluindo a cidade de Magé.

⁴³ Como Corrêa e Monteiro (2023) apontam a partir do texto de Lélia Gonzalez “A mulher negra na sociedade brasileira” de 1982.

Os “aspectos geográficos” (p. 7, 2015) abordados no PME de Magé referem-se basicamente a sua localização geográfica perante aos municípios vizinhos, seus limites municipais, IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (Magé-RJ: 0,709, IBGE, 2010), descrições comparativas sobre a extensão de seu território, habitantes, junto a uma listagem de rodovias que cruzam o município. Ainda há no PME os “aspectos demográficos” (p. 10, 2015), uma construção textual que repete parte do texto dos aspectos históricos, e traz uma síntese de informações estatísticas a partir do Censo Demográfico do IBGE de 2010.

Essas poucas sinalizações destacadas do PME de 2015, demonstram o poder das narrativas oficiais em enfatizar e/ou ofuscar determinados fatos e práticas que afetam a realidade da população mageense no que se refere à memória, à ancestralidade, pertencimento, como também afetam a educação no município, já que é um documento norteador com diretrizes, metas e estratégias na educação de Magé. Eles constituem o texto racial do currículo, uma vez que influenciam a produção do mesmo.

Há escritas e verdades históricas proferidas ao longo do PME que conflitam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2003) a partir da lente do letramento racial crítico, já que contam como princípios a consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e as discriminações. As Diretrizes são enfáticas à desconstrução do mito da democracia racial e processo de branqueamento provocado pelos discursos dos documentos oficiais de Magé desvelam a ideologia científica que influencia nas políticas de formação do território, “da ocupação populacional, da identidade nacional e do modelo de relações sociais implementado nos anos posteriores de base racializada” (CORRÊA & MONTEIRO, 2023).

Entre as metas e estratégias no PME de 2015, estão previstas a diversificação dos conteúdos obrigatórios e eletivos e a implementação de “políticas de prevenção a evasão escolar motivadas por preconceito ou qualquer forma de discriminação, criando atividades de conscientização e respeito à diversidade” (p. 68, 2015). Para fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias municipais para o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), PME ainda prevê a garantia de “conteúdo da história de Magé, cultura afro-brasileiras e indígenas e da cultura mageense nos currículos, e implementar ações educacionais em todo o Município” (p. 77, 2015), nos termos da Lei 10.639 de 2003 e da Lei no 11.645 de 2008.

O Plano Diretor de Magé publicado em 2016, documento publicado no ano seguinte ao PME, aponta como objetivos das políticas públicas para a Educação:

VII - **introduzir** e **viabilizar** a implementação a nível municipal de estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, em consonância à Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação;

VIII - **introduzir** e **viabilizar** a implementação a nível municipal de estudo da história dos nativos e imigrantes que contribuíram, com a composição da cultura brasileira na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição das diversas origens, raças e etnias do povo mageense nas áreas social, econômica e política pertinentes à História sociocultural do Município; (Magé, s/p, Art. 38, Seção III, Capítulo II, Título II, 2016, grifo nosso)

Nesse fragmento fica nítido o direcionamento do plano para a aplicação da lei no currículo. No que se refere à democratização do conhecimento e à construção da qualidade social da Educação, o Plano Diretor ainda prevê a implantação de projetos e programas que possibilitem o resgate de valores e respeito às diferenças, envolvendo a comunidade escolar e de disciplinas extracurriculares de Educação Moral e Cívica, Meio Ambiente, Agroecologia e História de Magé, consoante os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. É possível apontar que ambos documentos vão embasar a construção curricular que viria a frente e está vigente na cidade, com a inclusão de novas disciplinas para estudantes da rede pública municipal, no segmento Fundamental de ensino.

Em 2021, o município de Magé passa a ter como prefeito Renato Cozzolino, que reformula as secretarias municipais e o novo poder executivo incorpora outro marco importante no campo educacional. O município mageense anexou de modo desarticulado com todo o documento denominado Orientador Curricular (2021), três planos de ação divididos por anos letivos (6º ao 9º ano) para novas disciplinas ditas diversificadas: História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (EHCAI); Cidadania e Diversidade Religiosa (CDR); e História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé (HGTM). Tais planos de ação não estão presentes no capítulo “Ensino Fundamental II” - segmento em que as disciplinas são lecionadas regularmente desde a implementação, mas como anexo de todo documento, sem apresentar justificativa e objetivos de sua incorporação. Essas três novas disciplinas foram adicionadas à carga horária escolar das/os estudantes do Fundamental II com cinquenta minutos por semana cada uma.

O que está escrito no Orientador Curricular de 2021 não são os nomes completos destas disciplinas diversificadas, mas sim as siglas em parênteses. Ou seja, os planos de ação não nomeavam suas disciplinas, logo, foi de difícil entendimento e confuso para as/os docentes e discentes em entender do que se tratavam essas disciplinas recém-citadas no ensino fundamental daquele município. Essa mudança curricular não veio acompanhada de materiais

didáticos para auxiliar o trabalho de docentes, ou seja, todas as fontes para o planejamento escolar deriva da pesquisa autônoma e do comprometimento particular de cada professor(a).

Já em 2022 a Prefeitura de Magé junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) disponibilizou o Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino (2022), um documento estruturado nos parâmetros da BNCC (2018), contemplando a realidade prática ao longo do ano de 2021 das disciplinas diversificadas, de forma mais robusta e amparada em leis que tocam na educação brasileira. Esse documento contou com a contribuição dos professores que estavam em atuação nas disciplinas diversificadas do município, apesar dos poucos encontros docentes para debater sobre as práticas pedagógicas e conteúdos de CDR, HGTM e EHCAI. Aconteceram ainda atividades de formação continuada via YouTube e Google Meet na Agenda Pedagógica promovida pelo Departamento de Ensino da SMEC. As três disciplinas diversificadas mantém seus cinquenta minutos semanais (cada) na grade curricular e EHCAI foi lecionada por professores(as) contratados(as) por processo seletivo com licenciatura em História, Geografia, Sociologia ou docentes de qualquer disciplina, que comprovem especialização com 180h de carga horária mínima na área de Educação para as Relações Étnico-Raciais (MAGÉ, 2022).

Há escolas em que os professores das disciplinas diversificadas não lecionam, ou seja, não obtém esses cinquenta minutos de regência. Isso acontece nas escolas municipais de três turnos, nas quais os professores de diversificadas são chamados de articuladores, promovendo atividades bimestrais avaliativas entregues aos alunos, sem aula prevista, e devem ser realizadas pelos estudantes e devolvida para compor as médias bimestrais. Outro ponto importante é o caráter não reprovador de CDR, HGTM e EHCAI. Os docentes das disciplinas diversificadas participam dos Conselhos de Classe, opinam sobre as condições educacionais de seus discentes, porém não têm peso decisivo em uma possível reprovação, ou seja, as médias alcançadas ao longo dos quatro bimestres nestas disciplinas não são acionadas. Ressalto ainda que a média bimestral para aprovação dos e das estudantes em todas as disciplinas curriculares é de cinquenta (50) de cem (100) pontos possíveis.

Vale destacar que neste processo, o currículo praticado influencia diretamente a construção de um currículo prescrito, demonstrando a sala de aula como terreno de criatividade e criação, sem se restringir a um conjunto de pressupostos. Contudo, cabe identificar, a partir da recém sistematização de conteúdos, quais são as potencialidades e fragilidades deste Documento Curricular de 2022 no que se refere à implementação das Disciplinas Diversificadas.

2.3 As disciplinas diversificadas de Magé-RJ: uma experiência em teste

A seguir serão dissecadas informações contidas no Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino do Magé-RJ (2022) junto ao debate sobre as categorias currículo, cidadania propostas por Silva (2002), Santos (1996/1997) respectivamente, a fim de compreender como se deu a implementação das disciplinas diversificadas História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé (HGTM); Cidadania e Diversidade Religiosa (CDR); e Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena (EHCAI). Para uma análise mais aprofundada do processo de implementação de tais disciplinas, busquei respostas às minhas questões de pesquisa direto com a SME do município, partir da Coordenação de Promoção da Igualdade Étnico-racial e Diversidade (COPIED) do município, coordenada por Kirce Bermute, que contribuiu para as análises curriculares por meio de entrevistas.

Em consonância com o Art. 26 – LDB 9394/96, o Documento Curricular (DC, 2022)⁴⁴ indica que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, conforme as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (DC, p. 31, 2022). As três disciplinas diversificadas são lecionadas por professores de diferentes áreas de formação e contam com cinquenta minutos de duração cada uma semanalmente. A análise do documento curricular mageense se limitará a investigar as três novas disciplinas no ensino fundamental, anos finais.

Seguindo uma linha *sóciointeracionista*, o currículo de Magé pretende delinear a formação dos alunos e alunas como sujeitos da ação educativa, conduzindo-os/as ao processo de aprendizagem, respaldando com Vygotsky (1989) a proposta de interação social para o que desenvolvimento cognitivo se ative com trocas de experiências e ideias, novas experiências e conhecimento (DC, 2022, p. 32).

As disciplinas Cidadania e Diversidade Religiosa (CDR), História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé (HGTM) e Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena (EHCAI) trazem, segundo o currículo mageense, aspectos que envolvem a vida em sociedade, a valorização da identidade local, o combate ao preconceito e a intolerância religiosa, fortalecendo ainda a pauta antirracista no âmbito do processo formativo (DC, 2022, p. 547).

⁴⁴ Por vezes o Documento Curricular de Magé de 2022 será citado com as iniciais “DC” para uma leitura mais fluida.

A concepção de currículo no contexto das Disciplinas Diversificadas é baseada a partir de Sacristán (2000), Pacheco (2001) e Freire (2014), da qual o currículo possui funções organizadora e unificadora, ou seja, uma relação da estrutura de conteúdos que serão desenvolvidos ao longo do processo de trabalho em um determinado componente curricular, com a referência a universalização e padronização de uma organização de conteúdo (SACRISTÁN, 2000). O currículo é entendido em seu sentido amplo, “vinculado à ideia de um documento ordenador, pois se constitui como um instrumento voltado para organizar variados conteúdos desenvolvidos ao longo do processo de escolarização dos educandos” (DC, 2022, p. 552), e Miceli (2022) lembra que falar sobre currículo implica projetar um futuro que se espera, construído por uma seleção cultural. Pacheco (2001) é acionado no documento para entender o currículo nas dimensões da orientação - aspectos que delimitam os aprendizados desenvolvidos no contexto da escolarização - e da pluralidade - buscando compreender os diferentes saberes, culturas e um amplo conjunto de relações, a fim de estabelecer uma formação democrática e inclusiva ao longo do processo formativo.

As disciplinas diversificadas são dinâmicas e precisam estar em diálogo com aspectos presentes no âmbito da vida coletiva. Por isso que Pacheco (2001) entende que o currículo deve ser um instrumento que está em constante movimento, não se constituindo como um produto finalizado. As revisões do currículo devem abarcar as mudanças em curso em diferentes setores da sociedade e os avanços em termos de conhecimento científico (DC, p. 552, 2022).

Freire (2014) aparece na compreensão de que o documento curricular deve vir acompanhado de práticas pedagógicas que estejam em consonância com a realidade de seus educandos, portanto, precisam estar pautadas na reflexão coletiva e na perspectiva dialógica, reconhecendo que no curso do processo, o docente passa a ter um papel de protagonista na inserção do educando no centro do processo de conhecimento. A partir desses parâmetros sobre currículo, as disciplinas diversificadas são elaboradas enquanto importantes no rompimento com práticas tradicionais identificadas como um modelo de educação bancária, na intenção de desenvolver uma transposição didática - função de mediação dos conteúdos/ do saber - em que os educandos são sujeitos ativos ao longo do processo educativo (DC, 2022, p. 552).

Para ampliar o debate acerca do currículo, Silva (2002) nos esperta que além de uma questão de conhecimento, “o currículo é também uma questão de identidade” (p.16). Perceber que identidade e currículo atuam em conjunto na sociedade e no espaço escolar, é um passo importante para combater leituras racistas através do ensino. O currículo é caracterizado como um campo de disputas, que influencia a identidade construída pelo educando no processo de

aprendizagem (SILVA, 2002). Atualmente, mesmo com mudanças em muitas de suas propostas, percebemos que a geografia continua sendo a disciplina na escola responsável por apresentar a formação do território, contendo uma determinada concepção de geografia do Brasil, que tem a função de identificar o educando com a população, construindo assim sua identidade em relação à nação e com o outro, com a diferença. À vista disto, o currículo, com seus conteúdos e conceitos, deve ser um dos centros da atenção dos professores e professoras de Geografia percebendo o caráter ideológico, político e cultural difundido no currículo para os educandos (ROCHA & CORRÊA, 2023).

Dentro da perspectiva pós-crítica (SILVA, 2002), o currículo é visto como múltiplo, dotado de relações de poder em todas as esferas que tramita, o que indica a importância de ver o currículo como resultado de uma disputa de projetos de sociedade, que de forma nenhuma se esgota nas determinações legais do Estado. O texto curricular, aponta o autor, é entre outras coisas, um texto racial. Entendido de forma ampla – os rituais escolares, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, as datas festivas e comemorativas – é encorpado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Geralmente, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas – a tal diversidade sem questionamento das relações de poder. “Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial” (SILVA, 2002, p. 101-102).

Sob essa perspectiva, para a construção das Disciplinas Diversificadas de Magé houve disputas para definir quais conteúdos e identidades deveriam ser incorporados no currículo municipal e durante as aulas, corroborando com a ideia do currículo como um texto racial. O planejamento e regência em sala de aula de tais disciplinas requer da operacionalização dos conhecimentos prévios das/dos docentes ainda mais dedicação, já que não conta com a distribuição de material didático relacionado aos objetos de conhecimento previstos no Documento Curricular (2022), sendo todo conteúdo ministrado de total responsabilidade de elaboração por parte de professoras(es) das disciplinas diversificadas. Importante destacar que o grau de independência profissional depende das autorizações concedidas no âmbito institucional e da formação de cada professor, num esquema de autonomia relativa, nunca absoluta (MICELI, 2022).

Em termos de documentos normativos, os balizadores nesta construção das disciplinas diversificadas são: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996); a Lei 10.639/03 - torna obrigatório o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira na educação básica; a Lei 11.645/08 – altera a Lei 10.639/03 e torna obrigatório o ensino da

história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio; Deliberação 006 – Conselho Municipal de Educação – CME; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; a Base Nacional Comum Curricular – BNCC; a Portaria N.01/2021 – Normatiza as diretrizes para o ano letivo de 2021; e a Lei Estadual nº 9457/2021 – estabelece diretrizes sobre o ensino de História, com ênfase em história do Brasil e da América Latina (DC, 2022, p. 553).

A Deliberação 006/2019 foi aprovada pelos membros do Conselho Municipal de Educação (CME) e contou com as contribuições do Grupo de Trabalho do CME composto pelo Conselho Municipal de Educação de Magé, Coordenação de Promoção da Igualdade Étnicoracial e diversidade (COPIED), Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas de Promoção à Igualdade Racial (COMPPIR), Ponto de Cultura Zé Mussun de Mauá, Fundação Educacional e Cultural de Magé, Colégio Grupo Potência Sistema GPI. Foram deliberados as normas e procedimentos para o desenvolvimento as DCNs de ERER e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, em que a Secretaria Municipal de Educação (SME) tem o objetivo de promover e qualificar educadores e estabelecer parcerias com instituições do ensino superior. Essa deliberação foi uma conquista fundamental, como aponta Kirce Bermute, porém necessitava de implementação:

[...] a gente tem a Deliberação 006 desde 2019 que institui o ensino de história da África, mas a gente só tinha a deliberação, só dispositivo legal municipal... você pode perguntar assim: e a lei 10.639? Sim, são dispositivos federais, mas nós temos um dispositivo municipal que foi um grande avanço mas ele tava só no papel e aí em 2021 o governo entende, a nova gestão da secretaria, municipal, entende que é preciso fazer mais e é preciso mesmo, fazer muito mais... Isso foi um avanço muito grande porque até 2022, não sei agora, porque já não acompanhei esses dados, até 2022 nós éramos o único município no Brasil a ter uma disciplina para tratar exclusivamente desse tema, história e cultura africana e indígena e aí em 2021 a disciplina diversificada é implementada (Kirce Bermute, 2024)⁴⁵.

Kirce Bermute tem sido um geo-corpo-sujeito de intenso engajamento nesta implementação, estando à frente desde a articulação da Deliberação 006 até a construção dos componentes curriculares do DC de 2022 de Magé. Kirce é uma mulher negra, mãe, formada em Filosofia pela UFRJ e foi professora há 24 anos da educação básica. Nos últimos 4 anos, está coordenando a COPIED e relata os enfrentamentos necessários para a construção das disciplinas, sobretudo EHCAI.

⁴⁵ As contribuições autorais de Kirce Bermute foram obtidas por meio de entrevista semiestruturada, gravada no dia 24 de outubro de 2024, em seu gabinete na Secretaria Municipal de Educação, localizada no Centro do Magé.

[...] Antes mesmo do processo de implementação, já discutíamos a proposta curricular da disciplina. Na época o maior desafio foi vencer o racismo institucional e estrutural, que infelizmente ainda nos ronda. Das questões elementares às mais complexas, para colocar o plano de ação na “rua”, tive que argumentar cada objeto de conhecimento em detalhes desnecessários (por exemplo, enquanto um colega de HGTM, elencava um conteúdo sem se justificar, eu precisei fazer considerações de cada conteúdo de EHCAI. [...] Para montar o currículo, muita coisa ficou de fora, muita coisa a gente conseguiu incluir, sob muita resistência, mas ele foi pra rua, muita coisa importante entrou, [...] mas percebo que ele tem fragilidades, então eu pensei na época, priorizei muito foi a questão do racismo estrutural, pensar nisso, colocar isso no currículo, ainda não com esse pensamento mais sólido, mas pensando em colocar isso no currículo, mas também pensei muito na metodologia, porque eu sou professora há muito tempo, então as questões da técnica e da metodologia são a que vão fazer a grande diferença na aplicabilidade daquele currículo, o objeto de conhecimento ele pode ser muito importante e ele é, mas ele só vai fazer diferença se eu souber como aplicar ele pra aquela turma, porque eu preciso também pensar nessa turma, naquela realidade, eu sei que isso cabe muito ao professor, mas eu enquanto professora preciso pensar nesse currículo [...] (Kirce Bermute, 2024).

Kirce compartilha as dificuldades que são postas no contexto de reformulação curricular ao ser um geo-corpo-sujeito ativista e também técnica. Apesar de décadas de promulgação, o relato da coordenadora explicita o enfrentamento necessário para a aplicação da Lei nº 10.639/03, que é motivo de muita resistência devido ao racismo institucional e estrutural, que reflete também entre profissionais da educação. Kirce também relatou casos de recusas de administração por parte de professores concursados de determinados conteúdos de EHCAI e CDR⁴⁶. Episódios como esses, de resistência a conteúdos que reformulam o planejamento e prática docente, é uma reação dos professores efetivos que, por um lado, demonstrar indisposição para rever sua prática e planejamento pedagógico à luz das novas disciplinas, e por outro, exige que trabalhe na função de professor regente expressa por direito no edital do concurso público em que foi aprovado(a).

Tal cenário de disputas correlaciona-se com o processo de construção curricular das disciplinas diversificadas, que em seu primeiro ano de implementação, enquanto planos de ação adicionados ao currículo, não contou com a participação massiva dos professores da rede municipal em sua elaboração. Sobre a disciplina de EHCAI, Kirce Bermute foi a protagonista da escolha de seus conteúdos.

Do início de 2021 até meados de 2021 eu construí o currículo [de EHCAI] sozinha, eu não tive troca, eu não tive com quem trocar, eu fui resistindo e buscando referências de coisas que eu já tinha, coisas que eu tinha estudo, ou na academia, ou em pós-graduação, ou práticas incríveis de algum colega. Aquilo me incomodava porque o maior preceito africano é o da circularidade, a gente se ouvir, a gente precisa ouvir

⁴⁶ [...] o que mais me surpreendeu foi a resistência a partir de questões históricas, como um conteúdo histórico ou geográfico. A questão da religiosidade a gente já espera, eu espero que um professor faça proselitismo, porque ele é de uma determinada religião, então eu to preparada pra lidar com isso, agora não validar conhecimentos geográficos e históricos importantes, isso doeu [...]” (Kirce Bertume, 2024)

uns aos outros, eu sozinha não dava conta mesmo, e é claro, preciso reconhecer que os problemas começaram a aparecer ne, professores dizendo, ‘olha faltou isso ou aquilo no currículo’, aí a gente faz uma consulta pública aos professores, a gente envia Google Forms, solicitando que eles enviassem sugestões e a gente faz três reuniões presenciais com esses professores ainda em 2021, um desafio muito grande, porque a pandemia [do Covid-19] ainda estava respirando entre a gente, mas a gente precisava ouvir os professores presencialmente, aí a gente faz esses encontros e solicita que eles coloquem sugestões ali, aí é quando o currículo muda de verdade, em 2022, ele deixa de ser plano de ação para ser o documento curricular da rede né. Ele passa pelo Conselho Municipal de Educação, tem a chancela do Concelho, que é muito importante isso, aí ele vai pra rua de novo com a essa impressão dos professores e é bem legal isso, porque depois a gente consegue ainda, eu e Gustavo, a gente ainda consegue fazer uma reunião de avaliação, perguntando esses professores, e essa parte é muito bacana porque o tempo todo eles falam ‘olha, isso aqui eu sugeri, isso aqui foi não sei quem que sugeriu’, isso é muito bacana (Kirce Bertume, 2024).

De fato, as Disciplinas Diversificadas são oficializadas no currículo a partir de 2022, mas já estavam no cotidiano das escolas através do trabalho realizado, em extrema maioria, por professores contratados, via edital de processo seletivo simplificado de 2021⁴⁷. Este edital para contratação temporária para o serviço público de educação não especificou as Disciplinas Diversificadas como opções de função/vaga. O conhecimento por parte dos/das aprovados(as) neste edital sobre as disciplinas que iriam lecionar se deu no momento da posse e conhecimento de sua(s) escola(s) de lotação. Isso fez com que as contribuições do corpo docente feitas ao Documento Curricular partissem da experiência com tais disciplinas durante o primeiro ano de implementação.

A elaboração do DC de 2022 está em diálogo estrutural com a BNCC, apesar de apresentar uma amplitude conceitual e epistemológica muito maior do que a base comum, expressa na complexidade e relevância dos conteúdos e objetivos disciplinares, sendo, de fato, uma experiência curricular que não se limitou à Base, apesar de se adequar a ela. No que se refere à educação das relações étnico-raciais previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004), o Documento Curricular de Magé demonstra ser uma proposição concreta de uma articulação política em torno da disputa pela educação no município que se baseou e se legitimou com o acúmulo intelectual e político do Movimento Negro historicamente.

Embora a BNCC não seja um currículo e sim uma base para que currículos sejam elaborados e executados, Giam Miceli (2022) percebe que se trata de um documento que busca normatizar, conformar e influenciar processos de produção do conhecimento, com seu aspecto

⁴⁷ Edital de Processo Seletivo Simplificado No 001/2021, da SMEC de Magé-RJ, para contratação temporária e formação de cadastro de reserva para professor para atuar em sala de aula na Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Artes Visuais, Ciências, História, Geografia e Inglês; Especialista em Educação; e Estimulador Materno-Infantil, disponível no Boletim Informativo Oficial de Magé, edição nº 628.

de simples documento prescritivo, sem que haja fundamentação teórica explícita. Tecendo maiores análises, Miceli explica que

o documento apresenta uma casca democrática que, quando quebrada, possibilita que diversas questões sejam descortinadas. A BNCC reconhece o quadro de desigualdades presente no Brasil, embora, numa leitura aprofundada, seja notório o fato de nenhuma alternativa ser elaborada tendo melhorias em vista. A Base menciona comunidades indígenas e quilombolas e em escolas do campo, **como se uma simples menção fosse capaz de dar conta da complexidade e como se essa simples menção representasse a aceitação de quem escapa ao molde branco, cristão, urbano e masculino. Ou seja, temas sedutores e caros aos progressistas – igualdade, diferenças, autonomia, dentre outros – aparecem muito mais com o intuito de tentar agradar a todos do que realmente fazer com que todas as diferenças sejam plenamente incluídas em políticas públicas do campo educacional** (MICELI, p. 105-106, 2022, grifo nosso)

A perícia analítica acima reforça os dados apontados no primeiro capítulo da pesquisa *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira* (2023), na qual a experiência curricular de Magé se materializa como atípica e arrojada entre as SME pelo Brasil.

Couto (2016) sinalizou que ao longo dos 12 objetivos gerais de aprendizagem da BNCC “estão ausentes os verbos *compreender, analisar, interpretar, sintetizar, criticar, transformar*, próprios do conhecimento científico e indispensáveis ao entendimento da realidade” (p. 190), e da compreensão do papel da escola. A base comum não tem funcionado com um padrão mínimo de condições de trabalho e estudo aos professores e professoras, mas sim como o objetivo a ser alcançado de um trabalho total. O que deveria ser básico, torna-se o propósito, aquilo que se pretende alcançar. E como quase sempre, a responsabilidade de diversificar o currículo, e no caso das Leis n.º 10.639/03 e 11.645/08, a responsabilidade de aplicar o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena é da(o) professor(a), e quase só dele(a), já que muitas Secretarias Municipais de Educação apresentam dificuldades de implementação e acompanhamento (Benedito, Carneiro & Portella, 2023). Desenha-se assim a precarização da educação das relações étnico-raciais, pois não é posta como básica, essencial no currículo comum, ou seja, a importância do ensino sistematizado de embasamento científico sobre a ERER é desconsiderada.

No caso da rede municipal de ensino de Magé, apesar de tal iniciativa curricular inovadora, a precarização do(a) trabalhador(a) e de sua prática são sentidas pela remuneração diferenciada entre professores(as) contratados(as) e concursados(as), que se traduziu nos últimos quatro anos, respectivamente, entre ‘docentes das disciplinas novas’ e ‘docentes das disciplinas que reprovam’, das disciplinas já consolidadas. Esses regimes de contratação

temporária para o serviço público na educação são, infelizmente, condutas corriqueiras das prefeituras pelo país, que buscam na desvalorização da força de trabalho docente, suprir a carência e a demanda por professores(as) frente ao projeto de educação proposto. Outro aspecto desta desvalorização dos profissionais da educação é, muitas vezes a falta de estímulo e condições para a formação continuada, que, frente às resistências vistas, se torna fundamental não só para o enriquecimento intelectual docente, mas para conhecimento, engajamento e responsabilização dos(as) educadores(as) sobre suas atribuições na implementação de políticas públicas educacionais.

Acerca da oferta de formação para professores oferecidas pela SME de Magé, há um convênio com a FEBF-UERJ (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro) para a primeira licenciatura de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º escolar) e cursos de extensão, majoritariamente de modo virtual. A coordenadora da COPIED Kirce reconhece a formação contínua dos e das professores(as) da rede como um dos maiores desafios na implementação das Disciplinas Diversificadas e reconhece que os cursos de extensão propostos são potentes, mas há a necessidade de formações mais extensas, de maior aprofundamento, como as pós-graduações, sem deixar de ressaltar a pouca oferta das universidades de formações que dê conta da amplitude temática propostas por EHCAI, CDR e HGTM.

Em vista a este cenário, o DC de Magé exemplificou as disputas acirradas quando se trata da educação das relações étnico-raciais (ERER) na reformulação de currículos escolares e nos faz refletir sobre as fragilidades e articulações necessárias para a implementação das Disciplinas Diversificadas, que depende substancialmente da qualidade e valorização do trabalho(r/a) docente. Este Documento Curricular em incessante avaliação e reformulação dos seus centros e margens de estudos, daquilo deve e não deve compor o currículo, incorporaram parte significativa das agendas propostas pelo Movimento Negro Educador (Gomes, 2017) via documentos oficiais. A viabilidade das Disciplinas Diversificadas, sobretudo EHCAI, se dá desde o acúmulo da luta do Movimento Negro, em sistematizar, analisar e circular conhecimentos acerca da questão racial brasileira até agentes políticos como Kirce Bermute, que articulada ao Conselho Municipal de Educação, traduziu ativismo político e experiência em educação, em forma de reformulação curricular.

A experiência curricular em Magé com as Disciplinas Diversificadas se apresenta como um ponto fora da curva, algo recente e que cabe análises perenes, posto que articula a construção de um documento curricular nos moldes da BNCC, mas que insere novas disciplinas sobre uma perspectiva nítida: uma disciplina sobre o seu território, valorizando os aspectos locais —

HGTM; uma disciplina que corresponde ao ensino religioso e cívico — CDR; e uma disciplina que trata da educação das relações étnico-raciais — EHCAI. Avaliações específicas sobre cada uma dessas disciplinas veremos a seguir.

2.3.1 História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé (HGTM)

Como diriam alguns dos professores que tive de geografia, tudo acontece senão no espaço. Por isso HGTM, CDR, EHCAI, História, Língua Portuguesa, Ciências, Educação Física, Artes e as demais disciplinas curriculares da rede pública de Magé dialogam, se conectam com/no/para/do espaço, território, lugar, região... Porém, a disciplina História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé incorpora desde seu extenso nome ao currículo oficial e o praticado, modos de ler o espaço geográfico. Podemos ler o espaço com a história - quase sempre com ela, e por consequência, suas narrativas espaciais, suas rugosidades. Podemos ler o espaço com a geografia, a rocha-mãe do espaço geográfico, a ciência que oscilou por se ater nas formas, nos conteúdos, nos processos e nas estruturas espaciais. Poderíamos ainda ler o espaço com as lentes do turismo, do olhar estratégico do ponto de vista econômico, patrimonial, cultural. Por fim, podemos ler o espaço como meio ambiente, a natureza do antrópico.

Por esse motivo, ressalto HGTM como uma disciplina intrínseca ao espaço, o qual é muito bem definido: Município de Magé, com suas geo-grafias, suas lendas, seus habitantes e sua história oficial⁴⁸. Dentre os conteúdos programáticos de HGTM, é visível a organização de cada uma dessas iniciais por bimestres. As turmas do ensino fundamental II da rede iniciam seu ano letivo com unidades temáticas históricas, seguindo a organização: primeiras comunidades no território de Magé (6º ano); Magé Colonial (7º ano); Magé Imperial (8º ano) e Magé Republicana (9º ano).

Os conteúdos geográficos do município são incorporados no 2º bimestre letivo com a formação e construção do território de Magé-RJ; aspectos naturais do município; aspectos

⁴⁸ A narrativa oficializada por documentos municipais como o Plano Municipal de Educação - PME (2015) e o Plano Diretor de Magé (2016) dão voz a discursos eurocentrista, marcados pela colonização na formação socioespacial do município. Aspectos relevantes sobre o poder das narrativas oficiais em enfatizar e/ou ofuscar determinados fatos e práticas que afetam a realidade da população mageense no que se refere à memória, à ancestralidade, pertencimento, como também afetam a educação no município são discorridos por Rocha e Corrêa (2023).

demográficos de Magé-RJ; e a estrutura política e dinamização econômica mageense, respectivamente do 6º ao 9º ano.

O turismo aparece no currículo mageense de HGTM a partir da construção conceitual do que é o turismo no 6º ano, segue no 7º ano focado no turismo da cidade de Magé; discute ideias sobre o que é lazer no 8º ano e relação turismo-economia no 9º ano do ensino fundamental.

Já o tema meio ambiente, surpreende por dois motivos: primeiro pelas unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades indicadas em todas as outras disciplinas diversificadas terem ficado fora do Documento Curricular (2022) referente ao 4º bimestre do 8º ano, muito provavelmente por um erro de edição, tendo em vista que o documento tem um total de 608 páginas. Tal fato faz com que muitos professores que lecionam HGTM recorram ao Orientador Curricular⁴⁹ (2021) do município, assim como recorri para uma análise geral da disciplina diversificada. A segunda surpresa nos faz questionar se a exclusão dos conteúdos do 8º ano do 4º bimestre foi algo calculadamente retirado. Entenderemos o porquê. Os conteúdos trabalhados no bloco de meio ambiente de Magé vão além do discurso óbvio da preservação natureza, uso da água e impactos da poluição (6º ano), mas finaliza todos os anos finais do ensino fundamental das turmas de HGTM com foco nos biomas de Magé, vacinação, imunização e saneamento básico no município (7º ano); sexualidade, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis em Magé e fontes renováveis e não-renováveis (8º ano segundo o Orientador Curricular de 2021) e por fim aborda unidades de conservação ambiental, sustentabilidade e o refúgio da vida silvestre da Serra da Estrela (9º ano).

Excluir justamente os temas relacionados à sexualidade, gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis (atualmente redefinido por ISTs - Infecções Sexualmente Transmissíveis) de um documento curricular tão completo, tão denso - e que já tinham sido incorporados ao orientador currículo do ano anterior -, é quase justificável quando se tinha na presidência da república um sujeito extremamente conservador e propagador de ideias falaciosas do ambiente escolar e seus docentes.

O Documento Curricular de Magé (2022, p. 549) aponta que disciplina HGTM traz uma forte relação com a perspectiva da territorialidade, pois pretende desenvolver aspectos da História, Geografia e Meio Ambiente, apropriando-se de questões específicas do território de

⁴⁹ Em 2021, primeiro ano da implementação das disciplinas diversificadas, o município mageense anexou de modo desarticulado com todo o documento denominado Orientador Curricular (2021), três planos de ação divididos por anos letivos (6º ao 9º ano) para novas disciplinas EHCAI, CDR & HGTM, sem apresentar justificativa e objetivos de sua incorporação, como aponta o trabalho de Rocha e Corrêa (2023).

Magé-RJ ao longo do processo formativo. Busca, com base miltoniana, compreender as relações que foram se desenvolvendo ao longo da história no território⁵⁰ de Magé-RJ. Ressalta ainda que rapidamente sobre as belezas naturais, potência do turismo sustentável e fortalecimento de aspectos identitários e culturais do território mageense no contexto de globalização. Devendo ser ministrada por profissionais das Licenciaturas em História, Geografia, Educação Física ou Ciências (DC, p. 554, 2022) a disciplina tem por objetivos:

OBJETIVO GERAL: Oportunizar ao cidadão de Magé o conhecimento de seu passado, seu território, suas potencialidades turísticas e sua riqueza ambiental, levando-os a preservar esses importantes pilares da vida em comunidade. **Objetivos específicos:** Analisar aspectos históricos, naturais, geográficos do território de Magé-RJ; Buscar a valorização da identidade local e a construção da memória; Despertar em nossos alunos o espírito de carinho e cuidado com nossa comunidade (Documento Curricular, 2022, 560).

2.3.2 Cidadania e Diversidade Religiosa (CDR)

Não é exagero dizer que a disciplina de CDR merecia um destaque ainda maior nesta pesquisa. O potencial educativo antirracista desta disciplina a partir de seus conteúdos programáticos são notórios. Mas por abranger o universo religioso bem amplo na disciplina e, que não é a proposta do debate da investigação, prefiro compor análises sobre o currículo prescrito e praticado de Cidadania e Diversidade Religiosa (CDR) a partir de revisão bibliográfica e das entrevistas feitas, já que este trabalho discorre sobre políticas públicas.

Na Geografia, recorreremos muitas vezes ao professor Milton Santos para adentrarmos nos estudos acerca da cidadania, com as obras “Cidadanias mutiladas” (1996/1997), “O país distorcido” (2002) e o “Espaço do Cidadão” (1998). O Documento Curricular de Magé se respalda também de Santos (1998), compreendendo a cidadania como um aprendizado social constituído ao longo da história, por meio de lutas e conquistas de direitos coletivos e sociais. Reconhecendo as especificidades do Brasil de profunda desigualdade e “atraso histórico”, o documento entende que o processo de construção da cidadania no país é atravessado por

⁵⁰ Documento Curricular põe a categoria território como aspecto balizador do desenvolvimento da disciplina partindo da concepção de que o espaço geográfico é sinônimo de território usado (2022, p. 550) “O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. Mesmo a análise da fluidez posta ao serviço da competitividade, que hoje rege as relações econômicas, passa por aí. De um lado, temos uma fluidez virtual, oferecida por objetos criados para facilitar essa fluidez e que são, cada vez mais, objetos técnicos. Mas os objetos não nos dão senão uma fluidez virtual, porque a real vem das ações humanas, que são cada vez mais ações informadas, ações normatizadas (Santos, 2005, p.15 [1994])”.

contradições, disputas e interesses privados que, ao longo da história, prevaleceram em relação aos coletivos (p. 548, 2022). Une-se conceitualmente ao sociólogo Wanderley Guilherme dos Santos (1987) para entender que no Brasil a cidadania sempre se deu dentro dos marcos de interesses econômicos, o que construiu a ideia de “cidadania regulada”, na qual os direitos da população estavam vinculados a questões econômicas. Por fim, valida suas propostas curriculares a partir da Constituição Federal de 1988, na qual o Estado deve garantir os direitos básicos para todos no âmbito da vida coletiva e da diversidade religiosa, devido à laicidade do Estado. Portanto, “o processo de escolarização deve ser um espaço de formação de cidadãos que estejam engajados na busca por uma cidadania plena e na luta contra a intolerância religiosa em nosso país” (DC, p. 549, 2022).

Santos (1996/1997) entende que ser cidadão é ser como o estado. "O indivíduo completo é aquele que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e que, se ainda não é cidadão, sabe o que poderia ser os seus direitos" (p. 133). Para entender questões do racismo, do preconceito e discriminação, Santos parte de três dados centrais: a corporalidade, a individualidade e a questão da cidadania. Santos entende que o discurso dos direitos humanos é muito fácil quando não acompanhado do discurso dos direitos de cada homem, ou de outro modo, de cada geo-corpo-sujeito cidadão, posto que o Brasil, aos olhos do autor, é uma democracia de mercado, na qual "o que é central é o mercado, não o homem" (1996/1997, p. 138), impondo a competitividade como norma central, a qual o consumidor é o ideal e o cidadão se contenta em ser usado.

Invocando o abandono do discurso do recurso pelo enfrentamento ao discurso dos princípios, Santos (1996/1997) de fato colabora à construção curricular de Cidadania e Diversidade Religiosa (CDR) ao enxergar uma possibilidade de romper com a padronização das individualidades de uma globalização compulsória que herda da colonização e colonialidade os marcadores opressivos e de desigualdades no Brasil, agora me direcionando precisamente à contínua obsessão do Estado brasileiro, que nem garante os direitos duramente conquistados por maiorias minoritárias brasileiras e compactua, todos os dias, com a continuidade de diferentes intolerâncias religiosas às de matrizes afrobrasileiras, e negligência o cumprimento de legislações em vigor, como são as recentes lutas dos professores do Estado do Rio de Janeiro por reajuste salarial nivelado ao piso nacional, a aplicabilidade real das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Dispondo de conteúdos que reafirmam a primazia das noções de “multiculturalidade” e “diversidade” e “mestiçagem cultural” apontadas por Ratts (2018), a construção do orientador curricular de CDR é baseada no diálogo com o componente curricular de Ensino Religioso

presente na BNCC, indicando objetos de conhecimento como direitos e deveres, valores e princípios, ética e moral, direitos humanos, os três poderes do Estado, e diferentes doutrinas religiosas (de matrizes africanas, judaicas, hinduístas, cristãs), numa concepção de tolerância à diversidade e respeito à democracia.

O currículo prevê que a disciplina seja lecionada por docentes com licenciatura em História, Geografia, Filosofia ou Sociologia, sendo professores com licenciatura em Teologia ou licenciatura em Ciência das Religiões também habilitados a ministrarem as aulas. Tem por objetivos:

OBJETIVO GERAL: Compreender a cidadania e a diversidade como aspectos balizadores da democracia e da garantia de direitos no âmbito da vida coletiva.
Objetivos específicos: Analisar e entender a importância das lutas históricas no Brasil e no Mundo na luta por direitos e pela democracia; Oportunizar aos educandos o conhecimento sobre religiões e culturas, traços de uma sociedade marcada pela diversidade; Desenvolver a perspectiva do respeito e do diálogo frente a pluralidade de nossa sociedade. (Documento Curricular, p. 578-579, 2022).

2.4 Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena (EHCAI)

A disciplina EHCAI tem como base a Deliberação do Conselho Municipal de Educação n.º 006 de 2020, constituindo-se como “uma ação voltada para a desconstrução da influência de uma ideologia hegemônica racista dentro do contexto educacional, buscando avançar em visões contra-hegemônicas, que são fundamentais para os movimentos antirracista” como apresenta o Documento Curricular (p. 550, 2022). Busca-se ainda com o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena fortalecer no processo de escolarização a “valorização da história de um continente gênese da humanidade, de seu povo e descendentes, que se constituíram como base do desenvolvimento econômico do Brasil a partir do contexto da escravização” (p. 551, 2022).

Pretende-se que as práticas pedagógicas estejam pautadas na reflexão coletiva e na perspectiva dialógica para romper com práticas tradicionais de educação bancária e desenvolver uma transposição didática em que os educandos são sujeitos ativos durante o processo educativo (Magé, 2022).

As figuras a seguir (8, 9, 10 e 11) foram retiradas a do Documento Curricular (2022) do município para ilustração das unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades do Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena no Ensino Fundamental II de

Magé. Abaixo, listamos o quadro de cada ano, traçando comentários sobre as potencialidades e os diálogos com a disciplina de Geografia.

Figura 8 – Quadro de habilidades de EHCAI - 6º ano (Ensino Fundamental II)

QUADRO DE HABILIDADES DE ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFROBRASILEIRA E INDÍGENA - ANOS FINAIS 6º ANO DE ESCOLARIDADE		
1º BIMESTRE		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
História da África	África berço da humanidade; Crítica ao termo Pré- História.	(EF06EHCAI01MAG) Problematicar o termo "Pré-História" a fim de que possamos caracterizar como "História" todo o processo anterior à colonização europeia; (EF06EHCAI02MAG) Trabalhar novas narrativas sobre o surgimento da humanidade; (EF06EHCAI03MAG) Recuperar a história dos grandes reinos e sub-reinos africanos com suas nuances históricas.
2º BIMESTRE		
Migração Forçada dos Africanos	Tráfico do Atlântico de escravizados africanos; Condições de viagem dentro dos navios negreiros; Resistência dos negros escravizados (política, social e cultural).	(EF06EHCAI04MAG) Operar com outras narrativas sobre a relação Brasil-África por meio do Atlântico; (EF06EHCAI05MAG) Ampliar o conceito de resistência por meio do reconhecimento de outras estratégias adotadas pelos africanos vindos para o Brasil.
3º BIMESTRE		
População Indígena	Grupos indígenas locais do Brasil: • Guaranis • Tupis • Tamoios	(EF06EHCAI06MAG) Destacar traços da organização social, política e cultural dos povos originários representativos do Brasil e, em especial, de Magé-RJ; (EF06EHCAI07MAG) Compreender a importância dos sítios arqueológicos.
4º BIMESTRE		
População Indígena	Lendas, saberes e religiosidade indígena; Lendas e saberes locais.	(EF06EHCAI08MAG) Valorizar e compreender a luta histórica dos povos originários pelo território brasileiro e suas nuances; (EF06EHCAI09MAG) Recuperar narrativas importantes de âmbito local dos povos originários situados em Magé.

Fonte: Documento Curricular de 2022, p. 566-567.

O currículo do sexto ano, divide as unidades temáticas em quatro, duas envolvendo diretamente a população indígena e outras duas debatendo o tema da África e dos africanos escravizados. Os objetivos do conhecimento que visam abordar a questão voltada à população negra tem como foco debater o continente africano e o tráfico negreiro, discutindo ainda sobre as resistências dos escravizados ao chegarem ao Brasil.

Como ponto inicial para reflexão coloca-se em foco a África como berço da humanidade e uma crítica ao termo da pré-história. Ambos os temas podem ser tratados a partir do campo da História ou da Geografia. Como habilidade, discute-se a própria invenção da modernidade e do marco zero como Europa, à medida que se apresenta a ideia de pré-história como tudo que foi anterior à colonização europeia. Aqui, é interessante perceber o debate sobre o eurocentrismo e os marcos temporais a partir dos quais narramos e produzimos visões de mundo. Afinal, no ensino, a ideia de mundo aparece apenas a partir das grandes navegações,

ignorando as organizações sociais e espaciais que existiam naquele período histórico, sobre o qual, podemos, por exemplo, debater os reinos africanos.

São exatamente estes temas que aparecem na segunda e terceira habilidade proposta no currículo: trabalhar outras narrativas e abordar os reinos africanos. Para tanto, é necessária uma leitura do espaço africano que não se resuma ao contato europeu, mas sim a partir das rotas transcontinentais de comércio a que alude Hernandes (XX) ao abordar os reinos africanos no livro “A África em sala de aula”. É preciso, sobretudo, reorganizar a relação que existia entre Europa e África, entre oriente e ocidente.

Dessa forma, entendemos que a habilidade permite o debate geográfico, à medida que esta ciência não se atém - ou não deveria - apenas a discussão sobre África enquanto espaço a ser escravizado e colonizado, como normalmente são retratados nos materiais didáticos. Contudo, estes são temas que aparecem apenas no 8º e 9º ano no currículo de Geografia (BNCC e DC), enquanto no currículo mageense eles estão presentes no 6º ano do Ensino Fundamental.

Na segunda unidade temática que aborda migração e escravidão, há duas habilidades. A primeira diz respeito ao debate sobre outras relações entre África e Brasil a partir do Atlântico. Aqui a habilidade aparece de forma mais genérica, podendo ser uma possibilidade de debate no período histórico da escravidão ou, um debate sobre o período contemporâneo. Ao mesmo tempo, o debate pode se estabelecer sobre a concepção de Atlântico Negro, expressão que dá nome ao livro do autor Paul Gilroy, que visa discutir a complexa teia sobre o qual se estabeleceu as relações diáspóricas entre África e o mundo. Esta talvez seja uma possibilidade e caminho que não se restringe a marcos temporais ou espaciais.

Nesta mesma unidade temática, aborda-se outra habilidade, cujo foco é identificar os marcos de resistência encontradas por africanos e africanas em território brasileiro. Aqui, seria interessante debater o que o historiador Flávio Gomes (2006) chamou de Campo Negro, estabelecendo ricas associações de luta naquele período:

Podemos ver em todos esses contatos entre quilombolas, cativos e taberneiros, envolvendo, circunstancialmente, mascates, lavradores, agregados, arrendatários, fazendeiros e até mesmo autoridades locais (muitas das quais também proprietárias de fazendas), bem mais do que uma conexão estritamente econômica. Constituíram a base de uma teia maior de interesse e relações sociais diversas, por meio das quais quilombolas souberam tirar proveito, visando à manutenção de sua autonomia. Representava um verdadeiro campo negro no qual as ações dos agentes históricos envolvidos tinham lógicas próprias, entrecruzando interesses, solidariedade, tensões e conflitos. Defino, aqui, campo negro como uma complexa rede social permeada por aspectos multifacetados, envolvendo, em determinadas regiões do Brasil, movimentos sociais, assim como práticas econômicas com interesses multifacetados. Tal qual uma arena social, constituiu-se palco de lutas e solidariedade conectando comunidades de fugitivos, cativos nas plantações e nas áreas urbanas vizinhas, libertos, lavradores, fazendeiros, autoridades políticas e outros tantos sujeitos que vivenciaram os mundos

da escravidão. No recôncavo da Guanabara, ao longo do século XIX existiu um complexo campo negro, no qual diversos personagens – destacando-se os quilombolas locais – procuraram encenar o enredo de sua vida. (GOMES, 2006. p. 45)

A caracterização de “campo negro” amplia consideravelmente a interpretação das lutas no período da escravidão, e aponta as territorialidades negras como amplas, e de nenhuma forma isoladas do sistema, podendo integrar-se ou não a ele, mas sempre em áreas próximas. Esta é uma rica possibilidade de diálogo, embora não fique clara no currículo.

Destacamos que este é um tópico interessante para o debate sobre formação territorial brasileira, principalmente para que este tema não fique restrito a uma discussão sobre os ciclos econômicos e os barões, sejam eles de ouro, do café ou da cana-de-açúcar.

Dessa forma, observa-se que os conteúdos em destaque são possíveis de serem discutidos a partir do currículo da Geografia, contudo, eles não são objeto de ensino no sexto ano.

Figura 9 – Quadro de habilidades de EHCAI - 7º ano (Ensino Fundamental II)

QUADRO DE HABILIDADES DE ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFROBRASILEIRA E INDÍGENA - ANOS FINAIS 7º ANO DE ESCOLARIDADE		
1º BIMESTRE		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Brasil- África	Reagrupamentos étnicos e resistências no período pré-abolição. <ul style="list-style-type: none"> • Aquilombamentos / Palmares • Movimentos abolicionistas; <p>As leis abolicionistas decretadas entre 1850 e 1888.</p>	<p>(EF07EHCAI01MAG) Destacar as diversas formas de organização e resistência da população negra no Brasil no pré-abolição;</p> <p>(EF07EHCAI02MAG) Distinguir a ação histórica de resistência dos quilombos da pré-abolição dos processos de luta contemporâneos dos quilombos em âmbito nacional.</p>
2º BIMESTRE		
Brasil - África	Condição da população negra pós-abolição;	<p>(EF07EHCAI03MAG) Situar historicamente os discentes acerca da ação e omissão do Estado no que se refere ao processo de reintegração social do negro brasileiro no pós-abolição;</p>
	Cultura afro-brasileira: Congada, Jongo, Afoxé, Blocos afro, Samba, Capoeira, Maculelê, culinária, contribuições linguísticas, lendas, oralidade, etc.	<p>(EF07EHCAI04MAG) Ampliar o repertório cultural dos discentes acerca das contribuições trazidas pelos africanos para o Brasil;</p> <p>(EF07EHCAI05MAG) Apresentar novas formas de manifestações culturais até então possivelmente desconhecidas pelos discentes.</p>
3º BIMESTRE		
América Latina e os Povos Originários	<p>Identidades indígenas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guaranis, Tupinambás, Krenak, Ticunas, Caingangues, Macuxis, Terenas, Guajajaras, Ianomâmis e Xavantes; <p>Protagonismo indígena e movimentos de resistência</p> <ul style="list-style-type: none"> • As lutas dos povos indígenas pelo território. <p>Declaração da ONU de 2007 sobre os direitos dos povos indígenas</p>	<p>(EF07EHCAI06MAG) Trabalhar noções relevantes sobre traços identitários dos povos originários mais representativos da América Latina e do Brasil;</p> <p>(EF07EHCAI07MAG) Conhecer as lutas dos povos originários e a importância destas para o processo de resistência/existência dos mesmos.</p>
4º BIMESTRE		
Brasil Indígena	Cultura dos povos originários do Brasil <ul style="list-style-type: none"> • Arte indígena, contribuição linguística, culinária, medicina tradicional, Sambaquis, etc. 	<p>(EF07EHCAI08MAG) Ampliar o conhecimento dos discentes sobre as particularidades culturais dos povos originários;</p> <p>(EF07EHCAI09MAG) Destacar as contribuições dos povos originários para a cultura brasileira.</p>

Fonte: Documento Curricular de 2022, p. 567-568.

O quadro de conteúdos do sétimo ano apresenta como unidades temáticas uma abordagem interescalar propondo um diálogo contínuo entre Brasil e África por um lado, e América Latina e Brasil por outro. As duas primeiras unidades têm como foco a população negra.

A primeira propõe identificar formas de resistência a partir de estratégias territoriais estabelecidas no período da escravidão, como os quilombos, com foco também nos movimentos e leis abolicionistas. Estes são apresentados por duas habilidades: organizações de resistência pré-abolição e distinção das ações das comunidades quilombolas no passado e no presente.

Em relação a este ponto levantamos uma crítica a inexistência da reflexão sobre as práticas de branqueamento adotadas pelo Estado brasileiro, como um projeto populacional racista. Este teve seu foco de ações - políticas, jurídicas e culturais - entre os anos de 1850 e 1930, período semelhante ao proposto nos temas. Por outro lado, o foco nos movimentos abolicionistas deve ser tratado de modo cuidadoso, para que se evite um discurso celebratório destes movimentos, retirando o protagonismo das formas de resistência negra.

A discussão quilombola constitui também o currículo da geografia, sendo apresentado durante a formação do território brasileiro, como forma de resistência em um primeiro momento, e como presença negra que permanece em luta pela terra de populações negras. Nessa direção a BNCC de Geografia para este ano, indica a obrigatoriedade de debates sobre territorialidades quilombolas.

Já no que diz respeito a segunda unidade temática, são propostos objetos de conhecimento que visam debater a ausência de políticas do Estado para população negra ao final da escravidão, bem como estabelecer debates sobre a importância deste grupo em diferentes aspectos da cultura nacional. O primeiro ponto é fundamental, pois ajuda a compreender como o final da escravidão não foi acompanhado de políticas de assistência e integração. A população negra sofreu com reformas urbanas que as retiraram de zonas centrais, e as fizeram ser deslocadas para as favelas, no espaço rural, não receberam nenhum tipo de apoio para produção. No que diz respeito ao acesso à educação, este só viria a se estabelecer décadas depois. Destaca-se que, neste mesmo período histórico, foram estimuladas práticas imigratórias de europeus e asiáticos, que, geralmente, receberam benefícios sob forma de terra, equipamentos, empréstimos e acesso a empregos (Corrêa, 2013, 2018).

Este conteúdo também faz parte do debate geográfico, no entanto, é raramente pautado enquanto tema nos materiais didáticos, ou nas práticas docentes. O que se discute, em muitos casos, é o final da escravidão como fim da mão de obra, e a necessidade de imigração estrangeira.

O outro ponto de debate neste objeto envolve cultura afro-brasileira como forma de ampliar o repertório cultural dos e das estudantes. Aqui práticas como religiosidade, culinária, samba, capoeira, samba, entre outros, são colocados como exemplos do que pode ser debatido enquanto objeto de conhecimento. É fundamental que estes tópicos sejam problematizados sob o prisma político da luta e resistência, para que esses assuntos não fiquem restritos a uma narrativa apenas celebrativa e vazia. Este tópico aparece no ensino de geografia ao debater a contribuição da população negra no território também no 7º ano.

Os dois últimos tópicos debatem processos de luta, resistência e manifestação cultural de povos indígenas pautados nas identidades e culturas indígenas do Brasil e da América Latina, recortes que podem ser debatidos do ponto de vista geográfico, nos currículos escolares, são indicados entre o 7º e o 8º ano.

Figura 10 – Quadro de habilidades de EHCAI - 8º ano (Ensino Fundamental II)

QUADRO DE HABILIDADES DE ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFROBRASILEIRA E INDÍGENA - ANOS FINAIS 8º ANO DE ESCOLARIDADE		
1º BIMESTRE		
Unidades Temáticas	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Diásporas Africanas nas Américas	O que é diáspora? Fluxo de populações africanas para o Brasil e para o continente americano no período da escravidão; Diáspora africana – pluralidade cultural e política da África.	(EF08EHCAI01MAG) Entender o processo de dispersão dos diversos povos africanos pelas Américas; (EF08EHCAI02MAG) Dar a conhecer os diversos grupos africanos que vieram para o Brasil e os impactos na estrutura identitária brasileira.
2º BIMESTRE		
Diásporas Africanas pelo Mundo	Cultura africana fora da África; Fluxo migratório de africanos para a Europa no século XXI (xenofobia, refugiados) Racismo no esporte e racismo no parlamento.	(EF08EHCAI03MAG) Enfatizar as contribuições culturais dos povos africanos para as mais diversas nações do globo terrestre; (EF08EHCAI04MAG) Fomentar, junto aos discentes, valores de respeitabilidade e aceitação da diferença; (EF08EHCAI05MAG) Discutir os impactos do racismo nos mais variados segmentos das sociedades europeias.
3º BIMESTRE		
Cosmogonia Africana	Mito da criação pelo Iorubás; Deuses e Deusas africanas.	(EF08EHCAI06MAG) Conhecer novas formas de enxergar a realidade, de modo não proselitista, mas que possa tornar plural a visão de mundo dos educandos.
4º BIMESTRE		
Povos Originários das Américas	Povos originários <ul style="list-style-type: none"> • Povo mapuche • Povo Quechua; Mitologia indígena <ul style="list-style-type: none"> • Mitos e Cosmologia. 	(EF08EHCAI07MAG) Ampliar o conhecimento dos educandos sobre algumas comunidades indígenas representativas das Américas acerca de sua organização sócio-política e suas reminiscências históricas e culturais.

Fonte: Documento Curricular de 2022, p. 568-569.

Observando o currículo do oitavo ano, notamos dentre as unidades temáticas e objetos de conhecimento conteúdos que se expressam a partir de conceitos latentes da geografia, como “diáspora”, “racismo”, “fluxo migratório/fluxo de pessoas”, “xenofobia”. É interessante notar que esses conteúdos dialogam com as habilidades presentes na BNCC de geografia para o

oitavo ano, a medida que 8 das 24 habilidades para este nível de aprendizado relacionam-se de modo direto ou indireto ao continente africano. Contudo, percebe-se que as habilidades destacadas no programa de Magé estabelecem debates mais propositivos e objetivos quanto a esses temas, enquanto na BNCC de Geografia contém olhar mais direcionados às questões geopolíticas, econômicas e populacionais.

Diante dessa grade de conteúdos, a/o docente precisa estar respaldado teoricamente para trabalhar tais conceitos junto às habilidades propostas, e aos seus objetivos previstos para cada aula. Ou seja, é preciso mais do que o breve conhecimento destes termos, mas sim uma identificação teórica e epistemológica da/do professor junto aos conteúdos trabalhados, pois o não aprofundamento em tais conceitos pode influenciar estudantes a distorções conceituais ou em uma experiência escolar desconectada de suas realidades dentro ou fora da escola. Dessa forma, para entender diáspora é necessário problematizar os aspectos da escravidão, o esvaziamento e fragilização dos reinos africanos, bem como seus desdobramentos políticos, destacando o debate sobre o pan-africanismo. Ou seja, necessita-se de uma ruptura do imaginário homogêneo sobre a África, um rompimento de visões unitárias e homogêneas amplamente ordenadas à perspectiva ocidental de construção do conhecimento (Medes & RATTS, 2022)⁴.

Entender o racismo em diferentes espacialidades, como no esporte e na política, também demanda uma formação mais cuidadosa acerca do tema. Aliás, quanto a este ponto é necessária uma reflexão do porquê enxergar essa desigualdade apenas nesses dois espaços, e não a ampliar para uma discussão em torno dos espaços de poder.

Nesse ponto, chama atenção a habilidade que tem como foco a aceitação da diferença. Acreditamos ser questionável que a habilidade envolva o uso da palavra “aceitação”, pois ela pode resultar em uma leitura de tolerância às diferenças, quando, na verdade, é preciso conviver e entender as diferenças.

No terceiro bimestre, o currículo propõe o ensino-aprendizagem do corpo de doutrinas, princípios (religiosos, míticos ou científicos) que se ocupa em explicar a origem, o princípio do universo, a cosmogonia africana. Partindo dos povos iorubás e de divindades africanas, investindo na pluralidade de visões de mundo de educandas, conhecendo novas formas de enxergar a realidade, de modo não proselitista, ou seja, sem a intenção de tentar converter estudantes às doutrinas africanas. Novamente trazemos uma reflexão a partir dos conteúdos geográficos que debatem teorias da formação do espaço, e intolerância religiosa.

Depois de um ano letivo recheado de conteúdos afrocentrados, o quarto bimestre aborda os Povos Originários das Américas, ressaltando o conhecimento acerca da organização sócio-

política e reminiscências dos povos Mapuche e Quechua. O currículo prevê no mesmo bimestre que se trabalhe também mitos e cosmologias indígenas. Cabe ao/à docente romper com a hegemonia eurocentrada de nossas referências bibliográficas e formação acadêmica, que pouco ou não abordam cosmovisões outras.

Figura 11 – Quadro de habilidades de EHCAI - 9º ano (Ensino Fundamental II)

QUADRO DE HABILIDADES DE ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFROBRASILEIRA E INDÍGENA - ANOS FINAIS 9º ANO DE ESCOLARIDADE		
1º BIMESTRE		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Resistência do Povo Negro	Movimento de resistência ao colonialismo e ao imperialismo europeu; Revolução Haitiana; Apartheid.	(EF09EHCAI01MAG) Evidenciar algumas das lutas mais importantes dos povos negros contra a opressão racial histórica, a fim de que os educandos compreendam a importância desses movimentos emancipatórios.
2º BIMESTRE		
Revoltas e Outros Movimentos De Resistência No Brasil	Modos de resistir ao período escravocrata: Quilombos, fugas, recusas de trabalho, revoltas violentas, suicídios, abortos, etc.; Revolta dos Malês -1835; Balaiada-1838.	(EF09EHCAI02MAG) Ressaltar as múltiplas formas de resistência empregadas pelos escravizados no Brasil; (EF09EHCAI03MAG) Entender de que maneira essas resistências contribuíram para o processo de emancipação política do negro brasileiro.
3º BIMESTRE		
O Rio de Janeiro e os Novos Quilombos	Circuito Pequena África; Redutos negros cariocas • Reconexão cultural (Viaduto de Madureira, Jongo da Serrinha, Feira das Yabás, Terreirão do samba, samba do Grotão, etc.).	(EF09EHCAI04MAG) Situar os discentes sobre os pontos focais de cultura negra da região metropolitana do Rio de Janeiro, que ajudam, sobremaneira, a narrar o histórico de ocupação dessa porção do espaço pelos negros.
4º BIMESTRE		
Comunidades Tradicionais Locais	Comunidades ribeirinhas; Comunidades de pescadores. Comunidades de catadores de caranguejos.	(EF09EHCAI05MAG) Recuperar os saberes das referidas comunidades tradicionais locais; (EF09EHCAI06MAG) Valorizar os laços de pertencimento dos discentes oriundos dessas comunidades;

Fonte: Documento Curricular de 2022, p. 570-571.

O nono ano em EHCAI tem em sua estrutura bimestral uma semelhança com o oitavo ano, trabalhando majoritariamente conteúdos afro-direcionados durante 1º, 2º e 3º bimestres, e abordando diretamente as comunidades tradicionais apenas no 4º bimestre. Resistência aparece como o conceito chave do último ano do Ensino Fundamental. Movimentos de resistência ao colonialismo e ao imperialismo europeu, formação de quilombos e revoltas no Brasil e no mundo marcam a maioria dos conteúdos bimestrais do 9º ano. Em uma perspectiva que parte da escala mundial no 1º bimestre - Revolução Haitiana e Apartheid - para a escala nacional no 2º bimestre - Revolta dos Malês e Balaiada -, o 3º bimestre pretende abordar a escala regional metropolitana do Rio de Janeiro, com o Circuito Pequena África e redutos da presença negra na cidade do Rio e o Quilombo do Grotão em Niterói-RJ. Santos (2012) ressalta que

nas cidades brasileiras podemos ver diversas expressões espaciais dessa incorporação subalternizante de comunidades negras geradas no passado pelas relações de escravidão ou no processo de extinção do regime escravocrata, o que envolve também aquelas geradas ou incrementadas por negros ex-escravos e descendentes em migrações internas após a abolição. A migração de negros ex-escravizados que alcançaram a liberdade está na origem, por exemplo, do Quilombo do Grotão, em Niterói. Localizado numa área que durante boa parte do século XX era rural, inclusive sendo parte de uma iniciativa de reforma agrária na década de 1960, a área onde se situa o quilombo hoje é completamente integrada à mancha urbana. O mesmo acontece com o quilombo Maria Conga, em Magé, município da franja da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Esses são exemplos de como a expansão da urbanização, como uma “mancha de óleo” que avança sobre o espaço agrário, produz hibridações que multiplicizam histórias e pertencimentos locais. (Santos, 2012, s/p.)

Ao nosso ver, o currículo poderia ter indicado entre os objetos de conhecimento os quilombos já certificados pela Fundação Cultural Palmares em Magé, como o Quilombo Maria Conga, Quilombo Feital e Quilombo Bongaba. Por que não abordar tais quilombos locais em detrimento da abordagem da Feira das Yabás ou Terreirão do samba, por exemplo? Não se trata de uma ter mais relevância do que outra, mas o currículo perde a oportunidade de abordar os quilombos mageenses enquanto objetos do conhecimento curricular, tanto em EHCAI quanto nas demais disciplinas diversificadas, entendendo-os como objetos da “educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundir-lo” (Brasil, p. 20, 2004).

A conexão com as resistências locais acaba sendo direcionada de forma mais estreita apenas às comunidades de pescadores, ribeirinhos e catadores de caranguejos, objetos de conhecimento no último bimestre. Os conteúdos de comunidades locais se relacionam com modos de viver e de trabalho de parte da população mageense que vivem relação direta com a grande litoral da Baía de Guanabara, com a densa rede hidrográfica, além de ecossistema de manguezal em Suruí e Guia de Pacobaíba - distritos mageenses.

As habilidades referentes ao 9º ano expressam um conjunto de temas que fazem parte do campo de temas da geografia, no 7º, 8º e 9º ano, trabalhando em diferentes escalas e focos de territorialidades e resistência. Nota-se uma relação, por exemplo, com o sétimo ano, ao tratar comunidades remanescentes de quilombo e comunidades tradicionais, bem como, aparecem de modo direto ou indireto no 8º e 9º ano projetos de resistência e descolonização no continente africano, como também os desdobramentos geopolíticos dessas práticas. Tal qual o conteúdo verificado nas figuras 2 e 3, observamos que neste quarto, tanto as habilidades, quanto os objetos fazem parte - ou deveriam fazer - da prática docente dos professores e professoras de Geografia.

3 ESCRIVIVÊNCIAS DOCENTES: TECENDO SOBRE A VIDA QUE SE VIVE NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste terceiro capítulo construo uma base metodológica a partir do conceito de escrevivência, cunhado pela literata Conceição Evaristo, para dar conta de meus relatos escrevíveis acerca de práticas educativas que se propuseram ao antirracismo, assim como as contradições presentes neste processo. São escritas comprometidas com a vida que se vive no espaço escolar, na condição de professora negra de geografia e das disciplinas diversificadas, dedicadas às/aos estudantes e ao processo de ensinar e aprender, engajadas com a disputa por conteúdos e saberes emancipatórios e humanizantes. Deste modo, discorro sobre atividades realizadas, e percepções analíticas vividas no espaço escolar com as especificidades mageenses.

Quero compartilhar a experiência única de ser professora de geografia e de disciplinas diversificadas e, ao mesmo tempo, investigadora de toda essa experiência, que é multiescalar, e coletiva. Analisei até aqui o espaço que me cerca, as diretrizes que condicionam as práticas escolares no ensino fundamental de Magé, os avanços e lutas persistentes pela educação antirracista. Busquei dialogar com múltiplos intelectuais da academia na intenção de caminhar acompanhada, respaldada, referenciando tudo aquilo que venho aprendendo com a leitura, com as práticas de pesquisa.

Posso afirmar que estou envolvida de inúmeras maneiras com essa investigação de práticas, pois, além de atravessar o meu corpo, constitui e atravessa também meu cotidiano, desde antes e durante o processo dissertativo. Então, vejo isso como uma oportunidade de testar hipóteses semanalmente ao longo do ano letivo, além de obter uma riqueza de informações empíricas fornecidas pela presença contínua no recorte espacial definido. Estar tão imersa na realidade em análise me permitiu perceber o espaço escolar sob diferentes perspectivas: como docente, como pesquisadora, como agente político e como moradora de Magé nos anos de 2023 e 2024.

É possível que, com todo esse envolvimento com a investigação, haja quem desaprove o rigor acadêmico que eu tenho dado às minhas análises. Estes agem sob uma leitura eurocêntrica de mundo, que defende a separação entre o meu corpo e a vivência que possuo, com a pesquisa que produzo. Uma leitura – e visão - de mundo e de conhecimento que acredita ser possível que eu me desvencilhe das condições de mulher negra, professora, moradora e militante, durante a realização dos processos investigativos e científicos que me levaram a produzir esta pesquisa. Mas a proposta metodológica deste trabalho não é essa. Não é

desvencilhar ciência da vida, não é negar esse pertencimento à realidade em questão. Ao contrário, é justamente demarcar essa posição e demonstrar as capacidades da produção de conhecimentos-com (Gomes, 2017), de conhecimentos desde dentro (Guimarães, 2018; 2020). E todo processo formativo, investigativo e de ensino e de aprendizagem envolve necessariamente o coletivo. Já o processo de escrita, de discursar e dissertar é muitas vezes solitário, autoral, individual. Contudo, é intencional, pois se escreve para ser lido, se discursa para escutarem, se disserta para que se compreenda. No caso específico deste capítulo, um dos objetivos é que se compreenda o que pensam alguns sujeitos da investigação: os(as) professores(as) de geografia e de disciplinas diversificadas do Ensino Fundamental II de Magé. O que é o meu caso, e o de Gabriela e Gilberto. Portanto, a escrevivência que me proponho a trazer será uma fala coletiva, para que, percebamos diferentes olhares sobre a vivência de ser docente de geografia (por formação e experiência profissional) e de HGTM, CDR e sobretudo EHCAI.

3.1 O método escrevivência de Conceição Evaristo no fazer geográfico científico

A minha experiência com a escrita se dá desde cedo. As redações escolares, as **invenções para escamotear a realidade**. (...) As solicitações para essas escritas fugiam à minha experiência, mas eu **inventava**. **Ficcionalizava** somente a partir do **desejo**, inventava para escapar daquilo que me era **interditado**. Depois chegou a fase da adolescência, e hoje penso que se eu não escrevesse e não lesse intensamente nesse período, talvez tivesse adoecido. E falo adoecer no sentido de procurar outras **formas de aguentar, de suportar a realidade**. O que me salvou de um adoecimento, como quando minha irmã mais velha adoeceu, foi a escrita. **A escrita e a leitura**. (...) Hoje, relendo o texto, vejo que “Samba Favela” foi a semente de Becos da Memória. **Foi a experimentação de uma escrita, marcada por uma escrevivência**. Criei aquele texto, o primeiro, a partir de um lugar específico, particular, a minha vivência de jovem moradora em uma favela. **Talvez naquele momento, eu confirmava para mim mesma, sem saber ainda, que a escrita me seria possível**. Escrevivência vem daí, daquele texto. (EVARISTO, p. 33, 2020, grifo meu)

Conceição Evaristo nasceu em Minas Gerais em 1946. No ano de 1973, passou em um concurso para professora do Estado do Rio de Janeiro e reside por aqui até os dias atuais. É mestra em Literatura Brasileira (PUC-RJ) e doutora em Literatura Comparada (UFF). Graduada em Letras com ênfase em Literatura pela UFRJ, ela é, essencialmente, uma escritora, ficcionista e ensaísta. Dentre suas obras de maior destaque, estão o premiado *Olhos D'água* (2015), *Ponciá Vicêncio* (2003) e *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2016), além disso, recente *Canção para ninar menino grande* (2018).

A passagem acima é um relato da autora sobre as origens da escrevivência e do seu modo de ser autora. O termo “escrevivência” tem a imagem fundante na figura da Mãe Preta, aquela que viveu a condição de escravizada dentro da casa-grande (Evaristo, 2020). Esse geo-corpo-sujeito escravizado, cerceado em suas vontades, em sua liberdade de calar, silenciar ou gritar, devia estar em estado de obediência para cumprir mais uma tarefa, a de “contar histórias para adormecer os da casa-grande” (p. 30, 2020). A concepção inicial da literata era de que a escrevivência desenvolve-se como um ato de escrita das mulheres negras com a ação de borrar e desfazer uma imagem do passado em que corpo-voz mulheres negras escravizadas sofriam com o controle de escravocratas (Evaristo, 2020).

Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição particularizada que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada (Evaristo, p. 30-31, 2020).

Mulheres negras no Brasil têm se apropriado dos signos gráficos, do valor da escrita sem esquecer a dimensão da oralidade ancestral há séculos. Ao conceber escrita e vivência, escrita e existência - escrevivência, mescla-se vida e arte, aproximando intimamente a linguagem escrita da linguagem oral (Evaristo, 2020). Conduzida a partir de uma experiência específica da Afro-brasilidade, é capaz de compor um discurso literário abarcante de um sentido de universalidade humana, pois “a humanidade é de pertença de cada sujeito” (p. 31, 2020).

A escritora discute ainda a extrapolação da escrevivência no campo da escrita em torno do sujeito individualizado:

Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. **Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade.** Para uma melhor apreensão do conceito de Escrevivência, como aparato teórico, para melhor pensarmos o termo, trago um imaginário mítico da cosmogonia africana para contrapor à narrativa de Narciso, aplicada ao entendimento da escrita de si como uma escrita narcísica. Afirmo que a Escrevivência não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso. [...] O nosso espelho é o de Oxum e de Iemanjá. Nos apropriamos dos abebês das narrativas míticas africanas para construirmos os nossos aparatos teóricos para uma compreensão mais profunda de nossos textos (Evaristo, p. 38, 2020)

Ao partir de um geo-corpo-sujeito na condição de uma/um escrevivente, “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (Evaristo, p. 30, 2020), ou seja, é para incomodar, bagunçar a ordem hegemônica racista,

reposicionar o corpo e a mente de negros e negras. Trata-se de uma condição particularizada - negritude - que conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada em nosso país, mas que dá conta de, no discurso literário, um sentido de universalidade humana. Dessa forma, busca estabelecer uma relação entre obra e leitor(a) que atravessa sentimentos, vivências, memórias em comum, por territorialidade, corporeidade e subjetividade atravessadas.

Evaristo ao conceber “escrita e vivência, escrita e existência” (p. 31, 2020) está a amalgamar vida e arte, borrando o imaginário cartesiano que rege a colonialidade do poder e do saber pelo qual vivemos. Na intenção de “aproximar a linguagem escrita o mais possível da linguagem oral” (EVARISTO, p. 37, 2020), apresenta não só um rompimento com a normatização da linguagem culta na escrita, mas reivindica o geo-corpo-sujeito, individual e essencialmente coletivo, por/da oralidade, vocalidade do poder do som que emitimos à escrita literária, sabida que onde há fala, dizeres ou voz(es) voz, há um/uma alguém, há um geo-corpo-sujeito. Dessa forma, ela afirma: “A procura por uma estética que se confunda com a oralidade faz parte de meu projeto literário, que é profundamente marcado pela minha subjetividade forjada ao longo da vida” (Evaristo, p. 42, 2020).

Diante dessas considerações, e dentre tantos modos e ferramentas de resistência da população africana e afrodiaspórica no Brasil, é legítimo considerar Conceição Evaristo um pilar na mobilização de maneiras e repertórios de resistência em coletivo, ao funcionalizar a comunidade negra pela forma da escrita, poética e vivente.

Em seu processo criativo, Conceição Evaristo utiliza observação, intuição e empatia, que se dá pelo exercício da escuta, do silêncio e de assuntar a vida. Ela afirma isso de modo suave e poético, apresentando todo o potencial dessa prática:

Embora eu fale muito, gosto muito de ficar assuntando, escutando as vozes, os casos, o cotidiano. E assuntar também pede silêncio. Pede para que você se retire da roda e fique observando o que as pessoas estão falando. Creio que a escrita pede isso. O tempo todo é preciso assuntar a vida. Várias situações e elementos podem desencadear em mim um processo criativo (EVARISTO, p 41, 2020).

É notório que os procedimentos pelos quais Evaristo descreve processos do seu desenvolvimento criativo em suas literaturas, - assuntar, silenciar, observar, 'escutar as vozes, os casos, o cotidiano' - são estratégicos também ao fazer científico, e no meu caso específico com este trabalho, se fez necessário em diversos momentos da pesquisa assuntar/descrever/contextualizar a realidade que se observa e investiga, além de silenciar e escutar, ser parte, mas também se reposicionar, em busca de uma percepção multiescalar. Esse posicionamento que é da vida, da escrita, do espaço, se faz pela não separação e não

fragmentação das funções que exercemos na sociedade. Nessa linha, mobilizo mais uma vez as palavras de Evaristo, para explicitar o modo e os processos que busquei seguir nesse papel de escritora desta pesquisa:

Creio que se há uma produção, pelo menos a meu ver, que fica muito difícil você traçar entre a cidadã/cidadão e a escritora/escritor é a de nossa autoria. Particularmente, não faço questão de separar: aqui está a escritora Conceição Evaristo e aqui está a cidadã Conceição Evaristo. Não separo [...] Toda a minha subjetividade é a subjetividade da escritora. E essa subjetividade, creio, contamina tanto o assunto que escolho para escrever, as personagens criadas, o enredo, como o próprio uso da linguagem. Para mim, **o trabalho com a linguagem caracteriza a obra da autora/autor.** (Evaristo, p. 41-42, 2020)

Pensar da maneira como Conceição Evaristo explicita acima, sem distinção abrupta de nossas funções na sociedade e reconhecendo o papel da nossa subjetividade, compreendendo essa inegável conectividade entre o que se é, e o que se escreve, se diz, se canta, se faz. É como a ideia de ponto de vista da literatura, que Evaristo (2009) já comentou:

Tenho concordado com os pesquisadores que afirmam que o “ponto de vista” do texto é o aspecto preponderante na conformação da escrita afro-brasileira. Estou de pleno acordo, mas insisto na constatação óbvia de que o texto, com o seu ponto de vista, não é fruto de uma geração espontânea. Ele tem uma autoria, um sujeito, homem ou mulher, que com uma “subjetividade” própria vai construindo a sua escrita, vai “inventando, criando” o ponto de vista do texto (Evaristo, p. 18, 2009).

E deste modo, a “escolha das palavras, do modo de construção frasal, da carga simbólica levada para o texto” (Evaristo, p. 42, 2020) é intencional, é de um indivíduo humano espacialmente localizado, étnico-racialmente reconhecido, provido de vivências que atravessam espaços-tempos individuais e subjetivos, que se fazem no coletivo, no diálogo, no falar e ouvir, no escrever e ler. Para o fazer científico na geografia, Conceição Evaristo nos invoca dois princípios lógicos e fundamentais da geografia com as escrevivências. Oportuniza a quem escreve e a quem lê reconhecer posições e sentidos no mundo, que humanizam o espaço, influenciam territorialidades e dão significado a lugares, indicando ainda a orientação/direção, marcada pelo caminho, pelo percursar da vida. Traça de onde se vem - posição no mundo - e por onde se vai - sentidos no mundo.

Ser um geo-corpo-sujeito negro na sociedade brasileira estruturada no sistema-mundo moderno-colonial (Quijano, 2005; 2007), no capitalismo racial (Robinson, 2021 *apud* Miles, 2023), no patriarcado e moralidade cristã, determina posições e sentidos no mundo. Sueli Carneiro (2005) desvela que “o negro válido é o negro “validado” pelas ciências. Dela e para ela.” (p. 287), e ao entendermos o caminho percorrido na institucionalização e normatização

das ciências da maneira como conhecemos, notamos a produção de pseudocientíficas como ferramenta fervorosa na legitimação de ideologias racistas, eugenistas e colonizadoras, a exemplo da Geografia. Mas “a tomar posse da língua como um território onde nos transformamos em sujeitos” (bell, hooks, p. 224, 2013) de dentro do espaço acadêmico, como em outros espaços de legitimação de discursos, e por sua vez de vozes e de geo-corpos-sujeitos, às possibilidades outras, transgressoras, dão continuidade a processos anteriores de lutas e resistências multifacetadas e seculares.

3.2 Relatos escrevíveis

Os relatos que daqui se seguem, partem, como vimos, de uma vivência, por isso se torna uma escrevivência da vida que se vive nas escolas de Magé. Ao longo da minha trajetória como professora contratada da rede, trabalhei em duas escolas, a Escola Municipal Professora Ophélia Ribeiro Martins e a Escola Municipal Doutor Mário Pinheiro. Trarei aqui análises escrevíveis, uma escrevivência científica/cientificada, aprendendo com que já fiz e com as possibilidades para um futuro próximo.

Serão escritas comprometidas com a vida e com o cotidiano escolar que me cerca, que me transforma, e também contará com as leituras e interpretações de muitas literaturas científicas, que são mobilizados nesse fazer geográfico que pensa uma educação antirracista. Ou seja, não estarei aqui fazendo só subjetividade, a partir das percepções de uma escala reduzida de ações. Ao contrário, as subjetividades que carrego potencializam a minha leitura das práticas pedagógicas mobilizadas e irão contribuir para expor conexões, comparações e extensões de tais experiências ao acúmulo de debate já posto pelas referências teórico-conceituais acionadas. Esse modo de pensar e ser a partir das escrevivências, me permite revisitar as emoções e sentimentos vividos ao longo desse processo, juntamente com uma análise crítica e reflexiva da realidade da qual também sou parte. Por isso, trarei olhares próprios à pesquisa, sejam pelas palavras ou pelas imagens e fotografias aqui adicionadas.

Serão expostas Figuras (13 até a 19) no formato de fotografias diretas (sem edições), fotografias com pequenas edições (na intenção de melhorar brilho, luz, nitidez, etc.), e a fotografia editadas pela ferramenta *colored pincel* (figura 14), para a preservação de crianças e adolescentes. As edições foram feitas a partir do software PhotoScape.

3.2.1 Diálogos geoliterários: a literatura negra na educação antirracista

Uma história é uma história. Vamos apenas deixá-la ir e vir
*Premissa de contos Ashanti – Gana, África Ocidental*⁵¹

Há um tempo fui até o XV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE) ocorrido na capital de Tocantins, em Palmas. Lá apresentei um artigo no grupo de trabalho intitulado “Geografia, Literatura e Arte: Por uma educação geoliterária em tempos desafiadores”, junto a outras e outros pós-graduandos(as). Foi uma experiência interessante, pois, entre tantos aprendizados, conheci outros modos de trabalhar a interdisciplinaridade entre Geografia e Literatura, e reconhecer o desenvolvimento deste modo de fazer ciência no campo da geografia. No texto apresentado no XV ENANPEGE, já de início, posiciono-me perante os diálogos geoliterários, fato que também é importante no presente trabalho:

É preciso deixar destacado que os diálogos entre geografia e literatura aqui propostos pretendem romper com certas heranças da modernidade e daquilo que se diz ser o fazer científico, objetivo, impessoal e neutro. Geografia a ciência, a verdade. Literatura a arte, a imaginação. Não será assim que vamos compreender os dois campos (Rocha, s.p., 2023)

Mas para eu chegar a apresentar um trabalho sobre tal temática, fui estudante da disciplina com o mesmo foco coordenada pelo professor doutor Manoel Santana, durante o mestrado realizado na FFP/UERJ. Essa disciplina, aula a aula, confortava-me no âmbito dos desejos e dos processos. As referências trabalhadas, a participação de alguns professores atuantes nos diálogos geoliterários, os modos de ler e representar o mundo pela mistura dos saberes espaciais e os saberes literários faziam sentido conforme o tempo passava. Eu conseguia pensar estratégias de incentivo à leitura para meus e minhas estudantes de Magé, refletia sobre os diversos modos de escrever e se comunicar com o outro, e pouco a pouco chegava à conclusão de que os diálogos entre as ciências, as interdisciplinaridades possíveis, deveriam ser incentivadas, tecidas e incorporadas ao meu fazer científico dentro da geografia. Pois para ciência geográfica, - compreendida como uma ciência síntese, que abarca um pouco de tudo, pois tudo acontece senão no espaço -, não é cabível se fechar em seus limites tradicionais de

⁵¹ Retirado do livro "Contos africanos", produzido pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal do Paraná e organizado por Andréia Baia Prestes, em 2013.

conhecimento. E com a literatura, com essa imersão aos estudos geoliterários, venho aumentando meu acervo de ferramentas, estratégias e modos de fazer geografia na escola e na academia.

E se dentro da história do pensamento geográfico brasileiro percebemos uma construção eurocêntrica de teorias, conceitos e intelectuais, a literatura brasileira também não escapou durante sua consolidação das amarras das hierarquias sociais que conhecemos e já destrinchamos. Em um verbete sobre as literaturas negras, eu junto a professora mestra em Geografia Monique Bonifácio trago uma compreensão sobre a relação desta literatura com o fazer geográfico, o que compartilharei por aqui também.

Tradicionalmente, a literatura brasileira é abusivamente branca e manteve-se ao propósito de invisibilizar e estereotipar o negro e o mestiço (CUTI, 2002), havendo conjuntamente um problema em reconhecer uma escrita afro-brasileira, como se o fazer literário fosse de pertença somente para determinados grupos, em demasia pessoas brancas. Mas, dentro dos seus estudos, o campo de pesquisas da Literatura tem se debruçado em compreender o que vem a ser uma literatura negra, por vezes chamada de afro-brasileira, afrodescendente, preta e/ou negra-brasileira. O que tem sido percebido no campo é uma organização desta literatura cheia de sinônimos que se destaca dentro da literatura brasileira, sendo uma das faces, percebida como uma unidade constituída de diversidades (Pereira, 1995; Duarte; 2010).

Segundo Duarte (2010), linguagem, autoria, temática, ponto de vista e o público a que se destina são partes de elementos estruturais que constituem as literaturas negras:

[...] uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo (DUARTE, 2010, p. 122).

É relevante perceber que tais elementos literários também são de grande valia para analisarmos as produções em geografia realizadas ao longo do tempo, as diferentes linguagens do discurso geográfico - desde aquelas marcadas pela falsa neutralidade científica às assumidamente referenciadas -, a pluralidade autoral que só tem crescido nas últimas décadas acompanhada de temáticas antes negligenciadas nos estudos geográficos, assumindo por muitas vezes pontos de vista, ou melhor, bases epistêmicas e metodológicas que ultrapassam a normatização excessiva acadêmica, interferindo ainda nas produções geográficas em todo

campo de ensino⁵². Portanto, cabe lembrar que, “se o bom uso das palavras é crucial para a construção das histórias ficcionais, a dimensão escrita do fazer geográfico é determinante na construção teórica, metodológica e conceitual na produção científica” (Rocha, 2023, s.p.).

Silva e Andrade (2022) explicam que a literatura — assim como as letras musicais — são códigos que expressam e representam significados de uma cultura, revelam geo-grafias ou valores de um grupo social em determinado tempo, possuindo uma carga simbólica representativa da cultura popular, remetendo-nos nossas raízes.

Do ponto de vista geográfico, Geny Guimarães nos dá suporte a essa busca pelas raízes ancestrais ao explicar que

A Geografia representa uma área do conhecimento do ser e do 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 (parcela do espaço construído ou humanizado), também somos e existimos a partir do que pensamos, vivemos, sentimos e experimentamos e pelo que nem sempre com palavras e/ou cientificamente podemos explicar, ou ainda pensar na nossa ancestralidade, origem e os conjuntos dos signos e simbologias criadas ao longo das relações humanas (Guimarães, p. 67-68, 2018)

A mesma autora relaciona a produção literária feita pela e para a população negra brasileira, ao longo do tempo, com um propósito educativo muitas vezes indissociável. Nessa perspectiva, ativistas do Movimento Negro e autores afro-brasileiros utilizam a linguagem escrita como forma de resistência, promovendo a popularização da escrita e da alfabetização de negros e negras, fortalecendo-os socialmente nos processos de ensino e aprendizagem. Esse movimento soma-se às origens formas de resistência, como a oralidade, a memória coletiva e a religiosidade, também abordadas ao longo do primeiro capítulo. Diante da estrutura racista do Estado moderno brasileiro de heranças coloniais e escravistas, as ações-resistências descritas acima e que Guimarães (2018) discorre com maior profundidade, foram e são ainda fundamentais para maior inclusão da população negra em melhores cargos profissionais ou espaços de disputas e de decisão, como os pré-vestibulares comunitários populares.

Domingues (2007; 2008) vai identificar a emergência da literatura negra como resultado de ações recorrentes de intervenções pontuais e coletivas no âmbito educacional ocorridas, desde as mudanças na legislação, nos currículos e nos livros didáticos, ao incentivo a formação

⁵² Reflexões tecidas junto à Prof. Mestre Monique Bonifácio na construção de um verbete sobre Literatura Negra, ainda não publicado.

dos docentes sobre a temática étnico-racial e o ensino do papel do negro no Brasil e das relações com o continente africano.

A articulação do Movimento Negro ao longo dos séculos XX e XXI, no que se refere a produção de uma literatura negra no Brasil, têm deixado suas marcas, mesmo que insatisfatórias. Nas escolas em que trabalhei em Magé, percebia um espaço chamado de biblioteca — com um número significativo de livros literários — e em outra escola havia uma prateleira no corredor com alguns poucos livros de literatura infanto-juvenil. Por vezes, vi estudantes indo até os livros, solicitando à secretaria a permissão para levá-los para casa e ler. Mas a imensa maioria mal conhece as opções literárias ou tinha sincera vontade de se aventurar numa leitura. Essa postura última, de não ler, de não buscar a leitura de livros, pode ser uma prática que se repete entre seus familiares. O professor Santana uma vez, questionou se há estante de livros em nossas casas, e colocou a turma para pensar sobre como o cotidiano de um lar, de uma família sem leitores, sem livros pela casa, pode levar muitos jovens a não construção dessa relação com a escrita e leitura literária. Por que ler livros se eu não vejo ninguém ao meu lado lendo?

Outro fato que me parece estar relacionado com a falta de leitores de livros entre os/as estudantes de Magé é a imersão digital e tecnológica em que esses jovens estão inseridos no atual contexto. Na era audiovisual das redes sociais, marcada pela hiperestimulação dos sentidos e pelo uso constante de celulares, as interações muitas vezes se resumem a emojis, curtidas e compartilhamentos de postagens. Nesse contexto, muitos estudantes questionam a necessidade de ler livros, já que é possível ouvir um *podcast* sobre um tema, assistir a um youtuber comentando ou ver filmes inspirados em obras ficcionais. E nisso, pelo imediatismo em que vivemos, a leitura de literatura se parece com o que é antigo, como algo lento, de menor complexidade em relação a outras e mais atuais artes — o que não se comprova.

Apesar da seletividade ao acesso à literatura e, o acesso à alfabetização e inclusão social em diferentes tempos em nosso país interferirem negativamente em maioria da população negra e pobre, muitas vezes há quem diga que, pela maioria da população brasileira não ter o hábito da leitura, não é preciso investir e incentivá-la. Um posicionamento que muitas vezes não se atenta aos processos cognitivos e possibilidades de leitura e identificação com o mundo que a literatura, pelo poder da imaginação, da extrapolação do real, é capaz de promover a quem lê.

Lembro até hoje do primeiro livro que li inteiro. Eu devia ter 14 ou 15 anos. Ele se chama Elixir, de Hilary Duff, um romance de suspense que me prendeu do início ao fim. Ficava impressionada com o medo que tinha de virar para a página seguinte e descobrir o que a protagonista estava reparando em todas as fotografias que fez ou quando descobria pistas para

desvendar o mistério do sumiço do pai. Mas também lembro de como eu tinha que me esforçar para fazer uma leitura atenta, não dispersar com os sons ao lado, não pegar no sono, não comer as letras e as palavras durante a leitura. Ao ler um texto, são diversos mecanismos de compreensão que ativamos e estimulamos, além do poder de fantasiar o mundo e as ideias, o que eu fazia por minutos imaginando os cenários e as possibilidades das(os) personagens.

Hoje, após ter lido mais alguns livros, muito mais científicos do que literários, busco nas aulas de Geografia e de Disciplinas Diversificadas incorporar contos, poemas, músicas e trechos literários para me aproximar ainda mais do mundo das dizibilidades literárias (Chaveiro, 2015) e ofertar aos alunos e alunas maneiras outras de pensar as palavras, as ideias e o espaço em que vivem. A ludicidade oferecida pela literatura expande a materialidade concreta, sendo capaz de promover ainda o reconhecimento de diferentes emoções e sensações.

No atual contexto de educação no Brasil, alguns autores afirmam que o ensino de Geografia é essencial para que as novas gerações acompanhem e entendam as transformações do mundo (Couto, 2023), ou seja, há na Geografia uma invocação de ler o mundo, assim como lemos um livro e, o amor à leitura, parece ser um valor ético importante em que a literatura pode ofertar para o ensino de Geografia e a educação geográfica. Para a população negra, a leitura se desenha como determinante, pois os livros operam como “código de entrada para um mundo desejado e um saber almejado”, pela possibilidade de resistência “ao dispositivo de racialidade e o papel estratégico do analfabetismo no epistemicídio inserido no âmbito da racialidade” (Carneiro, 2005, p. 293).

Além das ações organizadas do Movimento Negro descritas, a população negra, enquanto geo-corpo-sujeito(s), propicia à prática docente rever práticas e posturas, conceitos e paradigmas quando se busca uma educação antirracista em prol da diversidade e igualdade racial (Souza, 2009; Couto 2023). As diferentes produções em distintas áreas do saber são acúmulos da construção negra brasileira, entre elas a literatura negra, que se torna instrumento da educação antirracista quando planejada pela(o) docente politicamente engajado. Abordarei algumas experiências do uso das obras de autores negros em sala de aula.

A poesia “Vozes Mulheres” de Conceição Evaristo (2014) foi escolhida para ser o tema da aula e de reflexão dos conteúdos de EHCAI para o 6º ano, durante o 2º bimestre. Está previsto no Documento Curricular (p. 566-567, 2022) que neste ano e bimestre os objetos do conhecimento são “Tráfico do Atlântico de escravizados africanos; condições de viagens dentro dos navios negreiros; resistência dos negros escravizados (política, social e cultural)”, dentro da unidade temática “Migração Forçada dos Africanos”. Achei mais do que cabível utilizar

deste poema para trabalhar o que se exige o currículo, mas também alguns valores sociais. Façamos a leitura:

A voz de minha bisavó
 ecoou criança
 nos porões do navio.
 ecoou lamentos
 de uma infância perdida.
 A voz de minha avó
 ecoou obediência
 aos brancos-donos de tudo.
 A voz de minha mãe
 ecoou baixinho revolta
 no fundo das cozinhas alheias
 debaixo das trouxas
 roupagens sujas dos brancos
 pelo caminho empoeirado
 rumo à favela.
 A minha voz ainda
 ecoa versos perplexos
 com rimas de sangue
 e
 fome.
 A voz de minha filha
 recolhe todas as nossas vozes
 recolhe em si
 as vozes mudas caladas
 engasgadas nas gargantas.
 A voz de minha filha
 recolhe em si
 a fala e o ato.
 O ontem – o hoje – o agora.
 Na voz de minha filha
 se fará ouvir a ressonância
 o eco da vida-liberdade.
 (Evaristo, s.p., 2014).

A poesia permite a exploração da oralidade, musicalidade e ritmicidade para quem lê e quem escuta (Trindade, 2010). “Vozes-mulheres” mostrou-se como uma escolha acertada enquanto instrumento pedagógico para uma educação antirracista e da sensibilidade. A/O jovem leitor(a) não precisa, necessariamente, de um aporte teórico para apreciar a poesia, mas da contribuição de um mediador que possa ajudá-la(o) na aproximação da linguagem poética (Pinheiro, 2018). A “poesia é o tipo de mensagem linguística em que o significante é tão visível quanto o significado, isto é, em que a carne das palavras é tão importante quanto o seu conteúdo” (Merquior, p. 17, 1977; Pinheiro, p. 287, 2018).

Para quem busca contar e recitar histórias, poesias na escola, é preciso buscar adequação entre o olhar e o gesto, entre tom de voz e movimento, podendo conferir cada palavra com a expressão de sua carne e conteúdo adequados, o que pressupõe refletir sobre cada uma das

palavras, experimentá-las, dizê-las de modos diferentes para encontrar uma adequação minimamente aproximada (Bajard, 1994; Pinheiro, 2018). “A experiência cotidiana de leitura de poesia comprova que o ritmo, o valor expressivo de determinadas palavras, a altura, a entonação são decisivos” (p. 292, 2018).

A autora ao abordar sobre mulheres de várias gerações que pertencem à mesma família, descreve seus sentimentos, cotidianos, paisagens, com o eu-lírico narrando uma história de sofrimento, opressão e resistência. Como Pinheiro (2018) aponta, um procedimento que ajuda a realização oral é a discussão do título do poema antes mesmo da leitura integral do poema. E com um título tão denotativo, a carne das palavras registra um foco poético em determinados geo-corpo-sujeito(s) (“Vozes”) e uma identificação de gênero (“Mulheres”). Porém, como toda poesia transborda, o foco racial da poesia, crucial e articulador desta obra, é percebido a cada verso, de modo mais conotativo, se podemos dizer. Estrofe a estrofe, vamos conhecendo uma geração de mulheres, uma ancestralidade familiar de resistência frente ao controle de seus geo-corpo-sujeito(s).

As figuras de linguagem presentes no poema de Evaristo estão repletas de realidades sociais de mulheres negras em diferentes tempos, nos contando sobre processos de lutas, silenciamentos, violências e resistências vividas por um grupo social-racial definido, além de explanar as relações de poder presentes na sociedade brasileira, narrando acerca de geo-grafias negras e racializadas, como “porões do navio”, “brancos-donos de tudo”, “no fundo das cozinhas alheias”, “debaixo das trouxas”, “favela” e a voz de cada familiar da eu-lírico.

Desde a disciplina *Diálogos geoliterários na prática de pesquisa e nos processos formativos contemporâneos* cursada durante o mestrado na FFP/UERJ, voltei a ler poesias, contos, crônicas como nunca. Entre algumas sugestões de literatura na disciplina foi “Os pés do dançarino” (p. 135-138, 2019), também de Conceição Evaristo, publicado em um livro que reúne contos brasileiros e moçambicanos, estreitando laços literários e culturais.

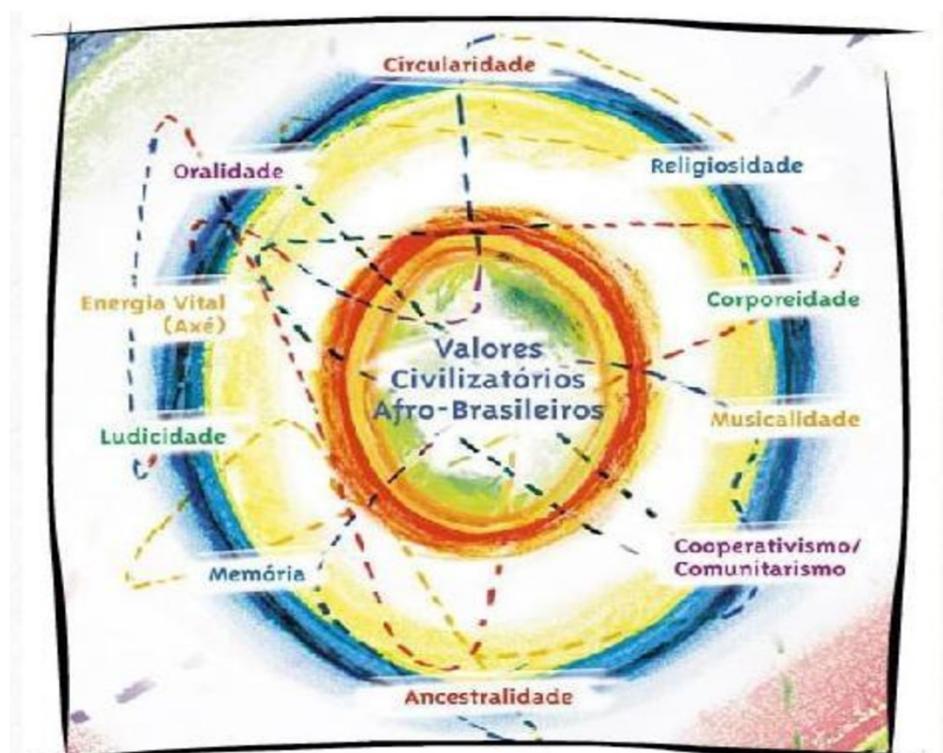
O curto conto gira em torno do rapaz Davenir que, por desprezar suas origens ao ganhar fama, “deu pela ausência dos pés” e precisava “fazer o caminho de volta”, segundo a “a mais velha das velhas”, sua bisavó. A ternura do conto passa pelos sentimentos antagônicos que Davenir experimenta ao longo de sua trajetória como valorizado dançarino e, tem-se como solução para seu inesperado problema com os pés, uma orientação que para plena compreensão, é preciso que a/o leitor(a) se desprenda da percepção exclusivamente pragmática, objetiva e cartesiana, pois aguça mais do que uma única lógica de compreensão.

Ao ler essas e mais algumas outras literaturas negras, percebemos que o universo imaginado em muitas dessas ficções são atravessados por valores sociais que são ensinados ou

experienciados pelas(os) personagens. As duas obras citadas da Conceição Evaristo são guiadas pelo pilar da memória, da ancestralidade e resistência negras no Brasil, o que nos remete novamente à Azoilda Trindade, que já nos deixou da Terra, mas traduziu bem os valores civilizatórios afro-brasileiros a partir de sua intelectualidade e trajetória com a educação no país. Um dos projetos coordenados por ela foi A Cor da Cultura⁵³, de importante organização e trabalho para o processo de formação docente para a educação das relações étnico-raciais e engajar o trabalho político pedagógico de uma educação antirracista.

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra (Trindade, 2005, p. 30).

Figura 12 - Mandala dos valores civilizatórios afro-brasileiros



Fonte: Azoilda Trindade, p. 18, 2010.

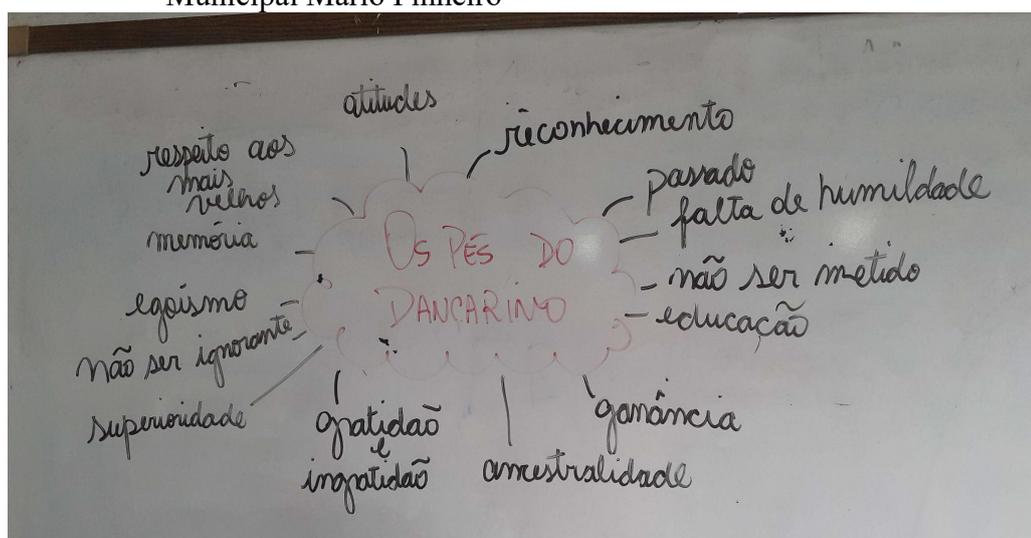
⁵³ Gisele Silva resume que “Como coordenadora pedagógica do projeto A Cor da Cultura, Azoilda Loretto da Trindade contribuiu para divulgar ações e iniciativas de educadores, escolas e organizações não governamentais no âmbito das relações raciais e educação, dando prioridade às metodologias pedagógicas para aplicação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. É imprescindível ressaltar que o programa A Cor da Cultura foi a grande referência para a formação de professores, dando conta da Lei 10.639, e foi o único projeto nacional que tratava de questões étnico-raciais e que é lembrado por todas e todos que tiveram o prazer de participar, pois foram formados articuladores que atuam ainda hoje em todo país (SILVA, p. 806-807, 2021).

Conceição Evaristo (2019) opera todos os valores civilizatórios afro-brasileiros propostos por Azoilda Trindade (2010), cada um à sua medida e entrecruzados. A corporeidade e musicalidade explícitas em *Os pés do dançarino* dão todo contorno à estória, junto a ludicidade da pequena cidade Dançolândia, da qual a dança é como uma energia vital.

Também se explana o cooperativismo/comunitarismo dos habitantes locais com Davenir, a ancestralidade dando o clímax da história pautando por fim a importância da memória, representando as conexões mais latentes entre a obra de Evaristo (2019) aos valores civilizatórios afro-brasileiros propostos por Trindade (2010).

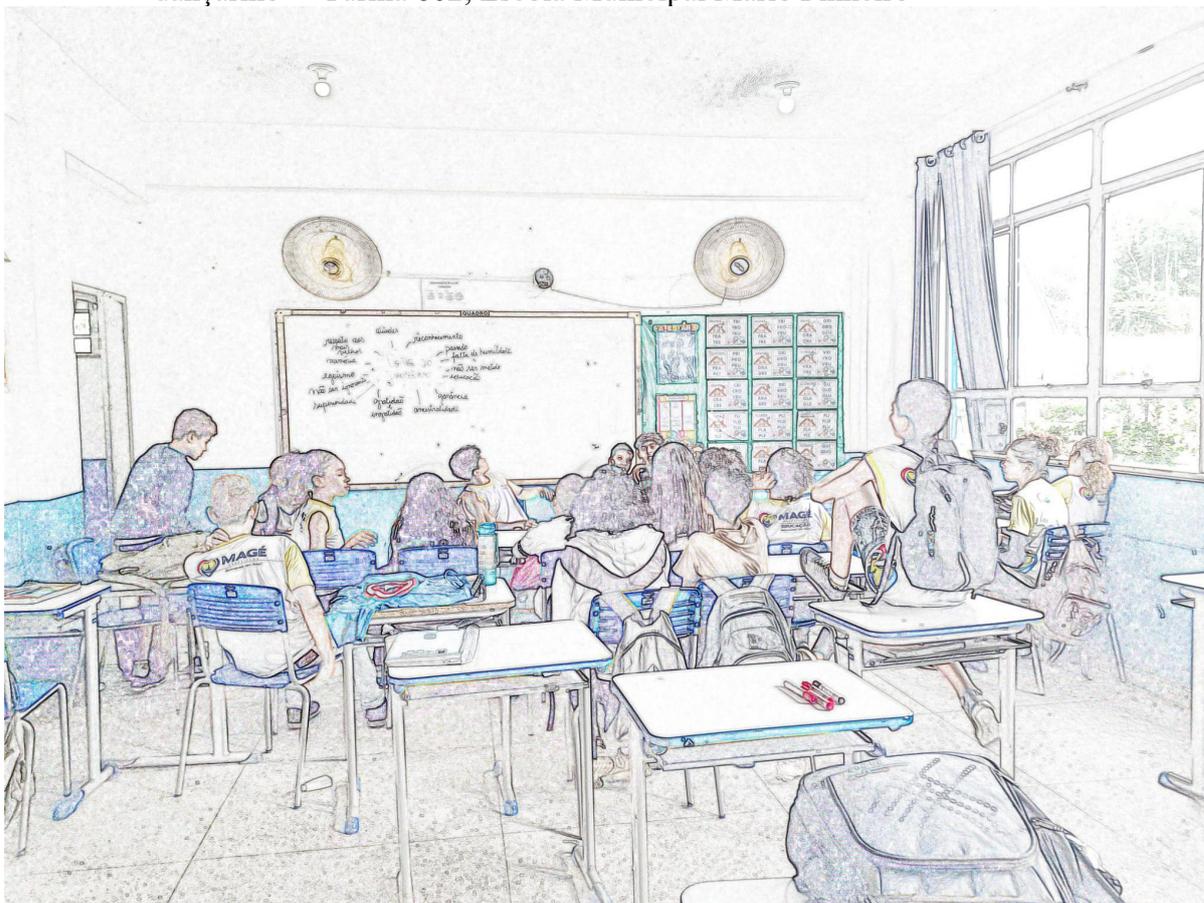
Durante uma das aulas de cinquenta minutos de EHCAI, também com minhas turmas de 6º ano no mesmo 2º bimestre, investi mais uma vez na literatura de Evaristo ao lecionar a Disciplina Diversificada, desta vez com o conto que aprendi nas minhas aulas de faculdade. Pedi para que as meninas e os meninos chegassem mais perto, porque naquele dia eu ia contar uma estória. Fiz a leitura atenta e caprichada na interpretação de cada frase de “Os pés do dançarino”. Alguns se dispersaram durante o curso da estória, mas a maior parte dos e das alunas se manteve atenta ao desandar dos fatos, que realmente nos prendem, pois afinal, o que aconteceu com os pés desaparecidos de Davenir? Após a leitura, deixei que falassem suas percepções e empolgados(as), trouxeram suas contribuições ao meu questionamento “Sobre o que esse conto nos ensinou?” e as respostas foram as seguintes:

Figura 13 – Registro fotográfico do quadro da sala de aula após a leitura e interpretação do conto “Os pés do dançarino” de Conceição Evaristo - Turma 602, Escola Municipal Mário Pinheiro



Fonte: A autora, 2023.

Figura 14 – Participação das/dos alunos durante a construção do mapa mental sobre “Os pés do dançarino” - Turma 602, Escola Municipal Mário Pinheiro



Legenda: Fotografia editada no aplicativo PhotoScape, utilizando a ferramenta “Colored Pencil”, localizada na aba “filtros”, em “Pictorização”. Esse recurso foi utilizado na intenção de preservar a identidade dos e das estudantes, sem perder os registros e aprimorá-lo esteticamente.

Fonte: A autora, 2023.

Pois agora deixo algumas reflexões para você, meu/minha leitor(a): Quais narrativas geográficas emergem da exposição e operação destes valores? Como conceitos geográficos podem ser atravessados e reinterpretados por tais valores? A possibilidade de ler e compreender um espaço fictício com sujeitos fictícios, afeta em nossas relações e representações com o espaço real, com sujeitos históricos reais. Principalmente se nos reconhecemos nas representações, sejam elas científicas, artísticas ou literárias. A literatura negra caracteriza-se pela busca permanente de afirmação do direito de poder existir, de ser, de viver, revelando-se como instrumento de busca pela identidade perdida, esfacelada, mas que é constantemente reinventada pela memória (Evaristo, 2009).

Acredito que evidenciar tais valores civilizatórios afro-brasileiros não só auxiliam num fazer geográfico antirracista, não apenas se relacionam com conceitos abalizados pelas geografias negras e das relações étnico-raciais, são princípios estratégicos na construção de uma

sociedade que conheça a própria caminhada e almeja um futuro sem preconceitos, discriminações étnico-raciais, o que se imbrica com os processos individuais e coletivos de construção de identidade(s).

Na rede de ensino em Magé, as normas avaliativas para as Disciplinas Diversificadas foram variadas e testadas desde 2021, mas geralmente os modelos de avaliação ficam a critério da(o) docente. Logo, atividades que envolvam o uso da literatura podem ser avaliadas e compor a nota do estudante, como a professora de EHCAI Gabriela compartilha sobre suas estratégias de educação com o uso da literatura:

Nas primeiras vezes que eu dei aula, eu fiquei muito presa em ter que fazer uma prova, um trabalho, só que agora eu costumo diversificar, então a gente faz exposição, roda de debate, constrói alguma coisa. Agora a gente começou a ler um livro junto que é "**Os nove pentes da África**" que é bem pequenininho, infantil, dá pra ler, a gente lê um capítulo ou dois por sexta-feira e vai conversando sobre, trazendo as referências, falamos de **ancestralidade** e isso já tá sendo alguma forma de avaliar quem tá ali entendendo, participando e a prova escrita só vem quando de fato são cobradas pela escola, para poder ter uma nota, um papel formalizando. Então eu faço uma prova básica e costumo diversificar, um debate que tá em sala, uma atividade no quadro ou em grupo já tá valendo como uma avaliação. (Gabriela, grifo meu, 2023)

Gabriela explica que decidiu levar literatura para suas aulas de Geografia e EHCAI devido à dificuldade de leitura e interpretação textual de seus e suas alunos(as), ampliada pelo período pandêmico da Covid-19.

Então eu vi que começou a chegar material diferenciado na escola, uns livros, então consegui trazer para sala de aula aí eu já consegui trabalhar também, só que foi na geografia, esse livro também, o mesmo livro "**Os 9 pentes**" e aquela autora **Carolina Maria de Jesus** também. A gente leu umas partes, uns trechos para falar de **urbanização** e eu vi que eles ficaram encantados com a forma que ela escreveu porque eles se identificaram, eu tirei umas fotos de uma página e foi assim, um livro que eu tinha lido por conta própria que eu pensei "Ah talvez não vai caber", mas como era a EJA, eram mais velhos, fluiu. Então eu me aproximei porque eu vi que é uma maneira deles perceberem que tem autores negros, que tem gente falando sobre isso e não é só no rap ou no funk que tem gente produzindo. Não que seja ruim, mas porque às vezes fica muito estereotipado, então também já levei MPB mas eu acho que a literatura principalmente infantil alcança. (Gabriela, grifo meu, 2023)

Diferentes composições artísticas se transformam em ferramentas didáticas para professores(as) abertos(as) à interdisciplinaridade em níveis de ensino dos mais diversos, muitas vezes para fugir do padrão escolar de exposição no quadro, copiar e resolver exercícios. A sala de aula tem potencial imaginativo, de contar histórias de mundos que existem e não existem, possíveis e passados. A música, uma ilustração, uma poesia, um conto, um romance, são tão expressivos e carregados de significados quanto os mapas, os gráficos e as tabelas dos

livros didáticos. O que se propõe é a utilização dos mais variados modos de capturar o mundo, das artes ou das ciências, para entendê-lo. Até porque, ciência e arte utilizam de linguagem e técnicas diferentes para descrever e transformar esse mesmo mundo de mundos.

No caso da literatura negra, já se percebe a potencialidade de reformular referências negras a partir de contos e versos que humanizam geo-corpo-sujeitos negros em diferentes tempos e espaços, inclusive os do ‘mundo da imaginação’. E o processo de humanização realizado pela prática literária tem condições de atuar na construção de uma autoestima negra positiva entre estudantes de todas as idades. Andrade (2005) junto a Distante (1998) apontam que

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços [...] que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana. Referências, segundo Distante, são pontos claros no próprio passado (DISTANTE, op. cit., p. 84). Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade (ANDRADE, p. 120, 2005).

Exemplos dessa potência referencial positiva negra que a literatura disponibiliza estão nos textos de Antônio Vieira — “Graças a Quem Merece” (1971); “Pai João é de samba” (1973) “EGO SUM” (1979), Lubi Prates — “condição: imigrante” (2018), Lilian Rocha — “Urbanismo” (2018), Lílian Paula Serra e Deus — “Necropolítica” (2020), Carlos de Assumpção com “O caso de tia Ana”, “Eclipse” e “Raízes” (2000) e Astolfo Marques com “Ser treze” (1905). Em termos de ampliação deste acervo, recomendo a minúcia dos portais de acervo literário disponíveis, como o Quilombhoje⁵⁴, Literafro⁵⁵ e o Escrevendo o Futuro⁵⁶.

Tendo o aprimoramento da construção coletiva da autoestima de negras e negros estudantes como um dos objetivos previstos por docentes intencionados ao antirracismo, as literaturas negras, são ferramentas pedagógicas interessantes para acolher as subjetividades de nossas(os) estudantes negros(as) e trabalhar, entre tantas possibilidades antirracistas, a representatividade negra que, para nós, carece de explanações atravessadas pelas vidas de quem representa e de quem é representado(a).

⁵⁴ Disponível em: <https://www.quilombhoje.com.br/site/>.

⁵⁵ Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/>.

⁵⁶ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/>.

3.2.2 Representatividade negra e educação

Durante as entrevistas com professores(as) da rede municipal de Magé, indaguei sobre a representatividade negra na Geografia, se percebiam que, durante sua formação e nas referências que leva para dentro de sala de aula, havia autores e autoras negras. Destaco duas respostas que apresentam elementos interessantes para esta pesquisa:

Eu não tive professores negros, devo ter tido um ou outro, não lembro de muitos. Há uma falta de representatividade sim, na literatura eu realmente não conheço, sinceramente, não chegou pra mim com facilidade. O que nós recebemos com mais facilidades são escritores brancos e europeus e homens, mulheres pouquíssimas, se não me engano, Berta Becker, mas eu não lembro de outras. [...] Milton Santos era negro, mas além de Milton Santos eu não lembro de outros, então acho que existe realmente uma falta de representatividade na geografia e também de profissionais negros de geografia, pelo menos na minha formação como professor, eu acho que existe sim um déficit (Gilberto, 2023).

Muito do que eu busco para trazer como referência em sala, talvez de outras literaturas, não da geografia, porque ainda se prendem muita a falar de geógrafos, só Milton Santos, ponto. Ninguém conhece Andreilino [Campos], ninguém fala de outros autores, e mesmo assim é escasso, porque não é trazido nem na graduação para a gente, pelo menos no meu caso. Então os autores que a gente conhece de primeiro momento são aqueles autores franceses e fica naquela situação, ou autores que já escreveram há muitos anos atrás e que não tem a questão da raça tão exposta, então sim sinto uma falta e eu tenho que fazer muita pesquisa para poder encontrar, ter uns contatos, principalmente em sala de aula né, que seja um [autor/obra] que tenham uma forma, uma linguagem melhor para falar com o aluno (Gabriela, 2023).

É relevante apontar que Gilberto e Gabriela são formados em licenciatura em Geografia pela UFF - Universidade Federal Fluminense de Niterói-RJ, assim como eu, em períodos próximos de conclusão. Mas a falta de representatividade negra na universidade não é, nem de longe, um problema exclusivo da UFF, ou da Geografia, se caracteriza como uma ausência estrutural na produção da ciência moderna até poucas décadas. Muitas vezes, nas faculdades há poucos, quando nenhum docente negro(a), o que coloca sobre esses profissionais uma pressão para dar conta das temáticas étnico-raciais levantadas por estudantes da graduação, tema que muitas vezes não conversa diretamente com as pesquisas desses e dessas docentes. Assim se estabelece algumas das relações em que, o(a) docente negro(a) passa a ser o representante das questões étnico-raciais naquele espaço acadêmico, como se fosse também seu papel educar a todas e todos sobre o racismo e ser linha de frente nas demandas políticas. E deste modo o pacto da branquitude no ambiente universitário vigora, com a desresponsabilização de profissionais brancos com a temática e perda de espaço no currículo, na disponibilidade de disciplinas obrigatórias e eletivas, atividades e eventos acadêmicos, trabalhos de campo, etc.

Um exemplo da vigência do pacto da branquitude no espaço universitário é que não se limita aos geo-corpo-sujeitos que por ele circulam — particularmente nos espaços de decisão e nos cargos de alta remuneração financeira, mas nos processos decisórios de construção do saber e formação profissional, nas referências bibliográficas indicadas nos programas, como na própria organização e planejamento de conteúdos (o que envolve conceitos, metodologias, teorias) de disciplinas. Por isso vemos o reflexo da branquitude nesses componentes curriculares. O pacto da branquitude nas universidades se materializa⁵⁷ na presença plural e massiva da representatividade branca, nas referências e reverências aplicadas no processo formativo e investigativo do fazer científico que refletem a si. O pacto da branquitude expressa as relações de poder de marcador racial, o branco é “uma categoria racial que foi pacientemente construída no ponto de encontro entre o direito e os regimes de extorsão da força de trabalho” (Mbembe, p.88, 2018), de tal modo que é difícil definir representatividades brancas, pois elas se acomodam num sistema econômico, social, cultural e científico como a norma, expressão da sua legitimação histórica, nas figuras do Estado, da universidade, da escola, das relações sociais.

Entretanto, ao observarmos a capilaridade educativa de geo-corpo-sujeitos negros e docentes da academia, apesar de poucos, podemos afirmar que a trajetória de vida desse(a) professor(a), sua corporeidade e estética assumida, assim como suas intencionalidades políticas e produções intelectuais têm um peso significativo no processo educativo durante a graduação. Essas e esses profissionais negros(as) na universidade que possuem uma formação política na perspectiva afirmativa da identidade negra, também expressam essa afirmação em seus fazeres acadêmicos, desenvolvendo muitas vezes uma ampliação e diversificação dos currículos, assim como de temas e autores.

Durante a graduação, vivi diferentes experiências educativas com mulheres negras, e com elas aprendi, além de conteúdos que atravessam as questões étnico-raciais e negras, aprendi com seus geo-corpo-sujeitos, pois eu, enquanto mulher negra, via nelas representatividades, o que envolve a compreensão de pertencimento entre nós diante do mundo multiracial e multicultural. Gostaria de descrever um pouco o papel de algumas delas em minha trajetória enquanto professora e pesquisadora para demonstrar exemplos de representatividades negras que atravessam os sentimentos de pertencimento e afirmação.

⁵⁷ Às condições materiais que obstam a aquisição de repertório cultural somam-se os conteúdos pedagógicos. [...] a historicidade dos processos políticos ditados pela racialidade, que poderiam ser utilizados em prol das lutas emancipatórias, constituem saberes sepultados, ao modo de Foucault pelos racialmente hegemônicos que se apresentam aos estudantes como detentores de experiências universais. (Carneiro, p. 283, 2005)

Começo por Simone Antunes Ferreira. Ela, além de professora da rede pública de Seropédica e do estado do Rio de Janeiro, tem se dedicado aos estudos da memória urbana e territorialidades negras, sobretudo de Niterói, cidade onde é nascida e criada. Minha relação com Simone iniciou-se quando eu era bolsista do programa Residência Pedagógica, entre os anos de 2018 e 2020. Acompanhei suas aulas enquanto professora do ensino regular e ensino normal no IEPIC (Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho), localizado no bairro niteroiense São Domingos. Enquanto bolsista de um programa de extensão para a licenciatura, estar em muitas de suas aulas neste período foi extremamente enriquecedor, para ganhar confiança no espaço escolar enquanto profissional de educação. Desenvolvemos diversas atividades com a escola e refletimos sobre nossa prática nas reuniões da equipe da Residência Pedagógica. Um dos espaços mais importantes dessa trajetória em comum era a Sala Griot. Espaço preferido das/dos estudantes, a maioria das aulas ocorriam numa organização livre, ao chão, com esteiras e almofadas, com livros, pinturas e objetos de referência africana e afrodiaspórica. Fui compreendendo a relação entre teoria e prática neste contexto e os seus usos para seguir na vida acadêmica, com a participação em eventos científicos, publicação de trabalhos e relatos de experiência, principalmente com Simone, que no período cursava o Mestrado acadêmico.

Além de tudo aquilo que posso descrever sobre o aprendizado enquanto residente pedagógica, Simone ensina com o seu tratar com os funcionários(as) da escola, com os(as) estudantes. Ensina que há mulheres negras para se inspirar na escola, não só as referências que trazia para suas aulas, mas a de seu próprio geo-corpo-sujeito. É sobre ensinar com a postura que se toma nos espaços. É despertar curiosidade, encantamento e ensinamento por seus penteados, “diferentes”, turbantes coloridos, adereços religiosos. O fato dela assumir quem ela sabe que é, como a mesma diz “uma africana em diáspora”, por sua estética, sua fé, seus posicionamentos políticos a partir de seu corpo negro, é por si só um movimento educativo, de respeito a diversidade e autonomia, para a escola e para os espaços que percorre.

Não posso deixar de contar ainda sobre a vivência com Verônica Parente Gomes de Araújo, minha coordenadora durante o Projeto Niterói Jovem EcoSocial, de 2020 a 2021. Fui educadora ambiental no projeto de extensão em convênio com a UFF, atuando em dois territórios de favela de Niterói: Morro do Estado e Morro do Arroz.

O Projeto Niterói Jovem EcoSocial tem sido desde o ano de 2020 uma iniciativa da Prefeitura de Niterói – por meio da Secretaria Municipal de Participação Social – e da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan). O trabalho de educação ambiental nestes territórios ficou ao cargo do Instituto Moleque Mateiro (IMM), o qual fui bolsista da graduação

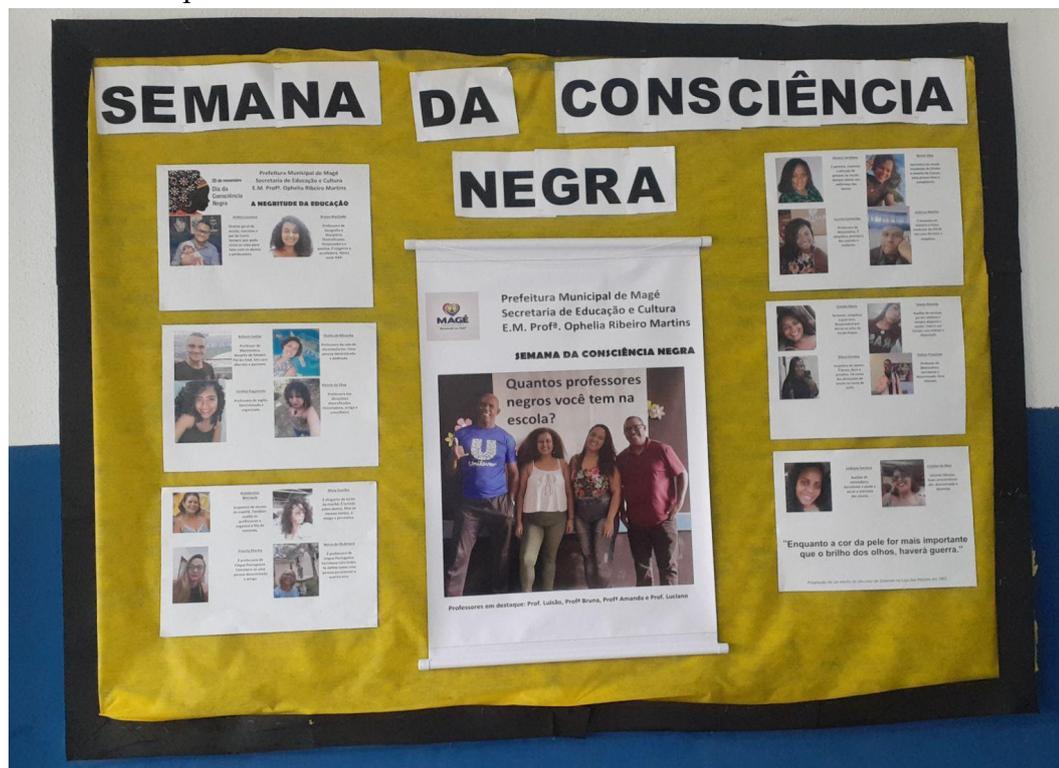
em bacharelado de Geografia na UFF. Nossos eixos de trabalho nas favelas e unidades de conservação eram: Reflorestamento; Resíduos Sólidos; Águas; Defesa Civil; e Parques.

Verônica me ensinava e ensina as e os jovens do Morro do Estado e Morro do Arroz com toda sua dedicação, carinho e paixão pela natureza. As nossas atividades nos territórios eram encontros muito pró-ativos, muitas vezes terminamos os trabalhos com a horta ou de mapeamento e visitas pela cidade niteroiense exaustos. Mas toda sua maneira de coordenar nossas práticas, de trabalhar a partir de uma educação ambiental crítica e de lidar com todas e todos era realmente acolhedora e educativa. O fato de estarmos trabalhando com o ato de plantar, de cuidar e de analisar o lugar que vivemos e nossa relação exploratória com a natureza, parece ser um combustível potente para relações mais horizontais entre as pessoas, com leveza e comprometimento. E era assim que me sentia.

Verônica Parente e Simone Ferreira são geo-corpo-sujeitos que me atravessaram, que simbolizam uma trajetória de autonomia sobre si, uma representatividade para a vida acadêmica e de professora que escolhi para mim. Além delas, poderia citar as professoras Rita de Cássia Montezuma, Geny Ferreira Guimarães, Lorena Francisco de Souza e Patrícia Santos, que também cruzam pelo meu caminho com essa representatividade impulsora.

Essa representatividade impulsora foi pensada pelo professor Luciano, de Matemática, que trabalhou comigo na Escola Municipal Professora Ophélia Ribeiro Martins. Ele me vendo articular com estudantes a apresentação sobre intolerância religiosa (Capítulo 3.2.4), achou oportuno também colaborar com as atividades voltadas para o mês da Consciência Negra, o chamado Novembro Negro. O objetivo dele era questionar o corpo escolar sobre a quantidade de profissionais negros e negras, trazendo o rosto de cada uma das pessoas, seguida de um resumo sobre quem é cada uma delas, com descrições feitas pelas próprias, do que é e do que gosta de fazer.

Figura 15 – Mural de profissionais negros(as) da Escola Municipal Professora Ophélia Ribeiro Martins



Legenda: O cartaz maior ao centro traz a pergunta: “Quantos professores negros você tem na escola?”. As fotografias coladas no mural têm ao lado uma mini biografia de autoria do(a) fotografado. Fonte: A autora, 2022.

Partindo da percepção e compreensão de que é a negação da oferta de saberes existentes já reconhecidos em seus diversos níveis de produção da população negra brasileira (Carneiro, 2005), assim como seus rostos, seus gostos e seu impacto nas geo-grafias, a proposta do professor Luciano foi oportuna, chamou a atenção das e dos estudantes e fez com que a todas e todos as/os profissionais da escola se se questiona, primeiramente, sobre seu pertencimento racial. A escola historicamente no Brasil foi espaço da negação do sujeito, com processos permanentes que se desdobram nas formas de produção social da inferioridade intelectual dos negros, uma das dimensões do epistemicídio (Carneiro, p.283, 2005).

Estar todos esses retratos reunidos, com a pergunta suleadora “Quantos professores negros você tem na escola?” gera a necessidade de uma resposta pública das(os) profissionais de como se percebem no espaço racialmente, dos participantes e de quem ficou de fora do mural.

Podemos supor também a questão sulecar como uma proposta de educação antirracista de reflexão para além da sala de aula, que exige uma compreensão do eu e da comunidade, de sua identidade, evidentemente, num cenário onde a educação para as relações étnico-raciais já

esteja em andamento, envolvendo as relações sociais da escola. O mural estabeleceu, de certo modo, uma representatividade negra dos profissionais daquela escola, que puderam se enxergar no espaço de trabalho coletivamente.

Essas representatividades negras podem ser de perto e de longe, alcançadas à simbologia por livros, por filmes, músicas, jornais, das religiões, do cotidiano, pela ciência. Ainda enquanto trabalhava na E.M. Profª Ophélia Ribeiro Martins, fiz duas amigas de trabalho, as professoras Vitória Curitiba de Disciplinas Diversificadas (formada em História) e Milena Melo de Geografia. Já no fim do ano letivo de 2022, decidimos reunir esforços para fazer um cine debate com estudantes de nossas diferentes e similares turmas, com a obra *Mulher Rei*, ficção baseada na história do poderoso exército de mulheres Agojies na proteção do reino africano de Dahomey nos anos 1800.

Figura 16 - Exibição do filme “Mulher Rei” para estudantes do Ensino Fundamental II, trabalho interdisciplinar entre as Disciplinas Diversificadas e Geografia



Fonte: A autora, 2022.

Como se repara na Figura 16, nossa escola não tinha equipamentos adequados para a reprodução do filme, apenas a caixa de som e o projetor. A obra foi apresentada a partir do notebook pessoal de uma das professoras. Para tornar mais aconchegante, negociamos com as trabalhadoras da cozinha escolar para fazermos pipoca. Levamos bastante milho e utilizamos os copos da escola para servir.

Enquanto professoras do Ensino Fundamental II, notamos que é proveitoso utilizar a sala de vídeo e nos articulamos para essa experiência, que promove o processo de ensino-aprendizagem para além dos conteúdos em quadro dentro de sala. A escolha do filme passou também pela ideia da representatividade negra que, além de uma orientação curricular para o

Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena (EHCAI), é uma demanda constante dos alunos, que querem compartilhar suas referências artísticas e seus saberes.

Nilma Lino Gomes contribui ao reforçar que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que, Gomes salienta, ainda precisa ser rompido e superado, em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência (2012, p. 102).

Estamos, segundo Gomes (2012), em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros - incluo os indígenas, os quilombolas - e suas culturas construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista.

Carneiro (2005) argumenta que a negação da identidade e da racialidade negra, promovida pela miscigenação, tem consequências políticas significativas. Segundo ela, essa negação serve para desconsiderar os negros como um grupo de interesse a ser reconhecido, funcionando como uma estratégia de controle e anulação do sujeito político. Carneiro também destaca que a educação escolar e a família, de modo geral, permanecem frequentemente omissas, silenciando e permitindo a perpetuação desses danos, o que compromete a autonomia das pessoas negras.

Talvez os temas relacionados à representatividade de cidadania historicamente injustiçadas sejam, para alguns – especialmente geo-corpo-sujeitos brancos –, associados à ideia de identitarismo isolacionista ou de vingança por parte de comunidades negras, indígenas e quilombolas. Essa visão demonstra uma cegueira diante da desigualdade estrutural na representação populacional brasileira e reforça a paranoia do "medo da onda negra", frequentemente presente entre aqueles que ocupam espaços de decisão e transmissão de conhecimento, temendo perder privilégios e enfrentar uma diversidade que costumam ignorar – o medo do outro⁵⁸.

⁵⁸ É compreensível o silêncio e o medo dentre brancos, uma vez que a escravidão envolveu apropriação indébita concreta e simbólica, violação institucionalizada de direitos durante quase 400 dos 500 anos que tem o país. Essa herança silenciada grita na subjetividade contemporânea dos brasileiros, em particular dos brancos, beneficiários simbólicos ou concretos dessa realidade (BENTO, 2002).

Há também quem salienta as demandas e agendas dos diferentes movimentos sociais e a excessiva pauta da representatividade nas disputas políticas. E isso é um fato, não basta a representação pela representação. Essa representatividade é condicionada em movimento com a população que se vê representada, estabelecendo referências e reverências a partir da identificação. Assim, não adianta reconhecer, é preciso redistribuir a riqueza.

Há uma lista de autores que já sinalizam a complexidade da experiência negra no Brasil e sua construção de identidade, sobretudo em relação à sua negritude, que varia entre antagônicos sentimentos, como da negação e da afirmação. Entretanto, o que pode passar despercebido é que, o fato de haver, mesmo que em números irrisórios, geo-corpo-sujeitos individuais e coletivos negros(as) sendo representantes nas mais diversas áreas, demonstra que há vozes que falam e são ouvidas. Não está em questão nesta breve reflexão as múltiplas escalaridades da atuação destes geo-corpo-sujeitos, mas o reconhecimento do impacto que tais personagens atravessam na vida das pessoas que cruzam. No fundo, é um chamamento para aprender de fato com a diversidade, com o entendimento de que para se ocupar espaços, sobretudo de decisão no Brasil, é preciso que a branquitude e seus pactos os desocupe muitos deles. Não apenas como uma luta ao poder, mas pela legitimidade do poder de cada ser humano decidir sobre sua própria vida com si e com seus e suas.

3.2.3 Racismo na escola: questões de identidade

É de fato impressionante o número de perguntas que professores(as) negros(as) e ativistas no combate ao racismo recebem quando se trata de episódios racistas na sala de aula: “Como você consegue lidar com as ofensas entre os/as estudantes? Como que faz para não ter racismo durante a aula? Como falar para o/a aluno(a) negro que as ofensas raciais que ele faz ao outro(a) também ofendem a si?”. São problemas que muitos(as) docentes trazem a nós esperando que saibamos responder com resoluções rápidas e simples.

A mesma indagação sobre como fazer - ou seja, os modos e meios que estimam que saibamos as soluções - ocorre quando se trata de quais conteúdos abordar, quais assuntos, quais atividades realizar juntos aos estudantes. A leitura desses professores parece reduzir o trabalho de combate ao racismo a uma questão de plano de aula, como receita de bolo ou bula de medicamento.

Apesar desse posicionamento de alguns professores e professoras exemplificar a atenção e certa disposição em promover relações raciais mais horizontais, o mesmo posicionamento cai em contradição quando, mesmo num tom aliado à luta antirracista, reproduz a ideia de responsabilidade de negros e negras na educação e conscientização da sociedade sobre as mazelas e as necessidades de romper com as heranças coloniais escravistas e racistas. Muitas pessoas brancas esperam que demos conta de viver, sobreviver no sistema-mundo moderno-colonial (Quijano, 2005; 2007) e que superemos as heranças da colonização e da colonialidade, para ontem. O que reforça o pacto narcísico da branquitude que Cida Bento (2002) esquematiza.

Bento (2002) explica o branqueamento como um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora indicado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado. O que parece interferir neste processo, segundo a autora, é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil. As pessoas brancas - sobretudo as ditas “de esquerda” - reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam essas desigualdades raciais à discriminação e isto é um dos primeiros sintomas da branquitude. Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. O legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo (Bento, 2002).

A despeito de sua onipresença, Robin D’Angelo (2018), afirma que, a superioridade branca também costuma ser inominada e negada pela maioria dos brancos. Em um contexto supremacista branco, a identidade branca baseia-se, em grande parte, numa fundação de tolerância e aceitação raciais (superficiais).

Nós, os brancos que nos posicionamos como liberais, frequentemente optamos por proteger aquilo que entendemos como nossas reputações morais, em vez de reconhecer ou mudar nossa participação em sistemas de dominação e de desigualdade (D’Angelo, 2018, p. 135).

Definir o que é branquitude e quem são os sujeitos ocupantes de lugares sociais e subjetivos da branquitude é o nó conceitual no bojo dos estudos contemporâneos sobre

identidade branca, como aponta Schucman em 2012, em sua tese de doutorado. Isso porque, nesta definição, as categorias sociológicas de etnia, cor, cultura e raça se entrecruzam, se colam e se descolam umas das outras, dependendo do país, região, história, interesses políticos e época em que estamos investigando. Ser branco e ocupar o lugar simbólico de branquitude não é algo estabelecido por questões somente genéticas, mas acima de tudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam (Schucman, 2012). Portanto, a branquitude precisa ser considerada “como a posição do sujeito, surgida na confluência de eventos históricos e políticos determináveis” (Steyn, 2004, p. 121, *apud* Schucman, 2012, p. 23).

Se o racismo é “único em sua essência, em sua história, características e manifestações, ele é múltiplo e diversificado, daí a dificuldade para denotá-lo, ora por meio de uma única definição, ora por meio de uma única receita de combate” (Munanga, p. 171, 2013). Cabe aqui discutir o conceito de raça e racismo e, como Almeida (2019) aponta, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.

Na Geografia, Denilson Oliveira (2018) explica que o racismo brasileiro além de ser plural é também é um camaleão. Para manter a dominação racial, a adaptação e a mudança do racismo tem sido permanente ao longo da história. O autor entende que o racismo, por definir um padrão de poder/dominação/exploração/opressão sob paradigma da branquitude, inscreve-se concomitante em sistemas de objetos e ações para se tornar mais eficiente (Oliveira, 2018).

A noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XV (Almeida, 2019). O autor explica como a raça, por sua conformação histórica, opera a partir de dois registros básicos que se entrecruzam e complementam: como característica biológica e como característica étnico-cultural. Na primeira, a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo; já a segunda, a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir”, nos moldes que Frantz Fanon (1980)⁵⁹ denomina de racismo cultural.

Hoje compreendemos a raça como um termo de cunho social, que é de fundamental compreensão para o entendimento do racismo na sociedade brasileira, mesmo quando as produções acadêmicas eram como empresa científica na demonstração da existência das raças por meio de critérios objetivos, marcadores genéticos (Munanga, 2013), que posteriormente foi desmentido, porém, a supressão ideológica e hierárquica já tinham sido estabelecidas e aplicadas aos não brancos, criando a zona do não ser (Fanon, 2008).

⁵⁹ FANON, Frantz. Em defesa da revolução africana. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980. p. 36.

A idéia de que o Brasil era uma sociedade sem “linha de cor”, - uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza, ou prestígio - no Brasil moderno, deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais, a ideia de democracia racial, como ideal, como pacto e como mito (Guimarães, 2002).

E essa ideia de que existe uma democracia racial em nosso país, traduzida no cotidiano escolar com frases “somos todos iguais; somos todos seres humanos; todas as vidas importam; não existe raça negra ou raça branca, somos todos raça humana”. Afirmações como estas preenchem o imaginário dos estudantes e naturalizam a ausência de debates já avançados sobre os conceitos de raça e racismo.

Acontece que, sem discussões atualizadas e aprofundadas sobre a questão racial no Brasil, o papel educativo é esvaziado de sua potência, reproduzindo nos discursos docentes e discentes, nas atividades escolares e nas avaliações a ideia de igualdade inerente entre seres humanos, sem um compromisso crítico com a luta antirracista e com as identidades que estão sendo costuradas pelos e pelas estudantes.

Figura 17 – Mural elaborado por escola da rede de Magé no mês de novembro de 2023



Fonte: A autora, 2023.

É comum, não só na escola, haver reconhecimento de práticas racistas quando palavras como “macaco(a); gorila; tizil; escravo(a)” são pronunciadas em referência ao geo-corpo-sujeito negro, ou então em frases com entonações agressivas como “tinha que ser preto; negro é foda; seu preto/negro; não sou tuas nega...”. Esses exemplos claros de racismo algumas vezes são combatidos pelos(as) próprios(as) estudantes, pois reconhecem a violência presente nesses discursos. Porém, infelizmente, na maioria dos casos, essas situações colocam o geo-corpo-sujeito negro oprimido em exposição a gargalhadas, deboches e humilhação perante aos colegas de sala.

A professora Gabriela, ao ser indagada sobre casos de racismo na escola e como ela lida com esses episódios entre estudantes, relata que

Atualmente tem sido bem frequente, inclusive, no começo eu chamava atenção, falava de modo geral para turma toda, agora eu tento usar a situação, usando **exemplos do cotidiano** deles, talvez um jogador de futebol que tenha sofrido aquilo e trazer a turma toda para o debate. Em algumas turmas funciona, com os mais velhos, por exemplo, o 9º ano, isso aí fora até das [disciplinas] diversificadas quando acontece. Funciona porque eles ficam **constrangidos** e parece que eles **internalizam** aquilo, **debatem**, tento dar voz aos alunos que querem falar sobre, porque muitos ficam constrangidos também quando sofre ou nem percebem aquilo como racismo, eu que falo "ó isso aí não foi legal" aí que eles começam a **perceber que aquilo foi um insulto**. "Não tia, mas eu não achei", "não pera aí **vamos conversar**", porque não tem esse material, não estudou não sabe que isso é errado, então atualmente eu ainda acho que eu posso fazer outra coisa no momento, porque se deixar, fica uma confusão na sala e eu acabo não sabendo como lidar. Mas o que que eu faço: no momento eu tento trazer ele responder um debate, para alguma coisa do dia a dia deles, para a gente conseguir entender e, passo nos **trabalhos sempre referenciando questões raciais, autores negros, tentando desconstruir dessa maneira através da vivência deles, dos autores**, mas ali no momento eu acho que ainda é muito delicado, dependendo das situação, se for agressão aí tem que chamar alguém, um inspetor, **registrar ocorrência**, ainda é muito delicado na forma de agir. Às vezes não falar de maneira tão dura porque pode assustar, mas também tem que falar imediatamente porque se não se repete, é delicado (Gabriela, grifo meu, 2023).

A professora descreve suas estratégias de intervenção em casos de racismo no cotidiano escolar e utiliza dos constrangimentos que são, uma das sensações de quem sofre da prática racista, como também estratégia de ‘internalizar o debate’ entre jovens que reproduzem as relações de poder raciais. A construção do letramento racial é reconhecida como responsabilidade da docente no cotidiano escolar, pois Gabriela dedica parte do seu tempo a letrar seus e suas discentes no reconhecimento de insultos raciais, apresentando autores negros e negras e se comprometendo a registrar as ocorrências de racismo, o que pode vir, caso a secretária de educação compile e análise esses registros escolares, importante referência para entender e propor ações à realidade escolar mageense em torno da educação das relações étnico-raciais.

Um ponto importante e lamentável é: muitos casos de racismo, ou reprodução de uma lógica racista, acontece de estudantes negros para estudantes negros, expressando tensões postas pelo colorismo, debate importante aos estudos das relações étnico-raciais. Por acessar espaços, a estética e o capital cultural eurocêntrico a partir de suas trajetórias subjetivas, muitos e muitas estudantes repetem concepções sociais racistas no espaço escolar, muitas vezes sem se ver pertencentes a mesma hierarquização racial, que é multiescalar e multifacetada.

Um exemplo de tal fato é um contraponto à atuação da professora Gabriela, são expressos pelo professor Gilberto, que relata casos de racismo que presenciou lecionando em Magé:

Eu tento contornar, vou ser sincero com você, mas eu não vejo agressões, pelo menos nas minhas turmas. Até porque a gente tem que saber **lidar com várias situações ao mesmo tempo**, com quarenta alunos, para dar conta disso é bem complicado, e há brincadeiras, entre eles, os próprios alunos recebedores [de racismo] aceitam isso e eu vejo com se não tivesse agredido, como se fosse amigável, sendo muito amigável mesmo. Então, eu interferir naquele tipo de ação, eu não acho que é o meu papel, até porque é uma brincadeira mesmo, de pessoas íntimas ali. Não tenho tido casos de pessoas aparentemente estranhas uma como as outras com esse tipo de ataque, mas é comum, tá na mídia, eles levam muito na brincadeira e as **piadas racistas**, mas que ali não tem maldade, não há provocações, não há ideia de superioridade, eu vejo que é algo pra descontrair, pra zoar. (Gilberto, grifos meus, 2023).

O fato de parte expressiva da sociedade considerar ofensas raciais como “piadas”, como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial, é o tipo de argumento que Almeida (2019) problematiza, pois faz parte também da leitura que o judiciário e o sistema de justiça expressa em não reconhecer muitos casos de racismo denunciados. No espaço escolar, acredito que deva haver a primazia da educação sob o julgamento. A escola é espaço para reeducar as relações étnico-raciais que existem na sociedade, senão o espaço mais ideal. Se considerarmos que o ensino dos conteúdos disciplinares é a nossa maior ou única função profissional, estamos nos cegando ao processo educativo que envolve toda e qualquer prática docente. Educar, diferente de ensinar conteúdos, envolve, entre tantas coisas, transmissão de valores sociais.

Mas concordo com o professor Gilberto, temos que lidar com várias situações ao mesmo tempo, na escola, com muitos geo-corpos-sujeitos, com demandas, prazos, disciplinação, avaliação. E por vezes, debates raciais são envoltos na sala de aula que nós, professores(as) negros(as), não sabemos como lidar ainda — como também indica a professora Gabriela —, pela sua complexidade, ou por deficiência formativa, ou até um atravessamento doloroso. Souza (2020) define bem o modo como a educação das relações étnico-raciais têm sido.

Os caminhos da educação parecem apontar no sentido de cultivar a heterogeneidade, a flexibilidade e a diferença, princípios estruturantes na sociedade atual, no entanto, as relações étnico-raciais são encaradas, muitas vezes, como tabus no espaço escolar, sobretudo devido à incipiente formação docente para o tratamento das diferenças, a falta de acesso a materiais didáticos e paradidáticos que abordam a questão e, no caso da geografia escolar, a dificuldade em relacionar a ciência geográfica em seu corpus teórico-conceitual, ao tratamento destas temáticas (Souza, p. 277, 2020).

As observações destacadas por Souza (2020) demonstram as dificuldades enfrentadas por docentes das disciplinas diversificadas com formação em Geografia. Uma peculiaridade do cotidiano nas escolas municipais de Magé é que a disciplina EHCAI e parte dos conteúdos da disciplina CDR, invocam a partir do currículo prescrito assuntos que, diante da sociedade brasileira racialmente constituída como descrevemos, são propensos aos debates e discussões acerca do racismo, negritude e branquitude, heranças ancestrais, movimentos de resistência, quilombos e aquilombamento, cosmogonias africanas, entre outros assuntos. Entretanto, é preciso se atentar também ao impacto de ter acesso a tais conhecimentos sobre a construção identitária dos alunos, alunas.

Durante a vivência na rede municipal, foi gratificante perceber muitos(as) jovens, principalmente as meninas, se identificando com muitas das aulas e vencendo a timidez para levantar a mão (ou não) e nos dizer sobre suas experiências, suas próprias vivências e aprendizados adquiridos. Elas falam sobre seus cabelos e suas técnicas de *baby hair*, tranças e fitagem; apontam injustiças que familiares já viveram em ambientes de trabalho ou como consumidores; ou ainda sobre lugares negros que já visitaram ou ouviram falar, como a estátua da Maria Conga no Pier da Piedade de Magé e favelas do Rio de Janeiro.

Os meninos também falam sobre as favelas que conhecem ou já ouviram dizer, pautam muito as músicas negras e seus/suas artistas, jogadores de futebol, de basquete e denunciam corriqueiramente o racismo sofrido pelos colegas de classe, mesmo que às vezes rindo e não problematizando o fato.

Sem querer orientar práticas a partir dos gêneros dos/das estudantes, a realidade é que a maioria dos/das alunos(as) negros e negras se identifica culturalmente com vários elementos trazidos em sala. Passam a construir em suas mentes referenciais negros, uma identidade racializada pelas características físicas (cabelo, cor de pele, traços negroides) e pelas características étnico-culturais, ou seja, práticas de viver e de resistir ao racismo. Por essas e outras que a formação, o planejamento e o posicionamento crítico de docentes é fundamental, pois ao reconhecer a capacidade de construção identitária negra de discentes, precisamos enquanto professores(as) nos respaldar teórica e criticamente e com isso não contribuir para a

imposição de estereótipos, auto-ódio e sim na autoestima negra, numa identidade negra coletiva, humanizada, positivada. Como Inaldete Andrade (2005) aponta:

Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade (p. 120).

O que vem historicamente acontecendo é uma construção sólida positivada da brancura, em ser branco, pois representa ainda a norma: o ser belo, desejado, mais qualificado. Mas, nas minhas aulas de EHCAI, essa normatização da brancura é questionada. Da mesma forma, procuro expor o papel da ancestralidade negra e indígena nas resistências que venceram as opressões históricas, com fortes marcas no presente. E nesse processo de tensionar as relações étnico-raciais, alguns estudantes brancos reivindicam narrativas a partir do marcador racial branco. Parecem se incomodar com o fato de seus ancestrais não serem o exemplo de mérito, respeito, beleza e desenvolvimento, mas como causadores de mazelas, violências e mortes.

Houve também alguns estudantes, de diferentes pertencimentos étnico-raciais, que trouxeram assuntos como a história bíblica dos filhos de Noé e a maldição da África, a demonização das matrizes religiosas africanas. Essas percepções minhas enquanto professora regente durante as aulas de EHCAI e CDR, das inflexões e reações de estudantes brancos a um discurso de ensino contra-hegemônico, parecem que se fazem possível pelo fato de, durante as aulas, a humanidade/ser humano, desde personalidades históricas, autores(as), a coletivos e organizações, são racializados, buscando não normatizar e romper essencialmente com o eurocentrismo e o pacto da branquitude. É como se a escola tivesse ficado mais negra, não só pela entrada de corpos negros, mas pela afirmação política e geohistórica negra que tais corpos vão afirmando, e nisso me refiro aos/às profissionais da escola e aos/às discentes.

Neste contexto, o papel do letramento racial que indivíduos do espaço escolar passam adquirir seja por meio de formação acadêmica ou profissional, individual ou coletiva (ações do Movimento Negro; grupos de estudo/pesquisa; ONGs, etc.), demonstra-se crucial nesse processo de *despalidar* ou enegrecer as práticas e as ideias, de operar uma educação antirracista.

A ancestralidade, questão comum a todo ser humano, passa a ser tema de significação e ressignificação para estudantes de diferentes cores/raças. A desigualdade escrachadamente realista em que vivemos, é entendida a partir de nossa posição no mundo, mas também pelos parâmetros de raça, gênero, classe, religião, sexualidade da qual são construídas histórica e socialmente e experienciamos no mundo. E as ideais de diferença e identidade são construídas,

pois essas são, mais do que dados da natureza, concepções e idealizações sociais, culturais e políticas, como aponta Gomes (2012):

Aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana – ou seja, as nossas semelhanças e dessemelhanças – a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas linguísticas, etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferioridade e superioridade” (Gomes, p. 51, 2012).

Santana & Jesus (2023) apresentam um bom exemplo desta percepção de diversidade humana racializada.

Enquanto os povos brancos portugueses e seus descendentes encontravam caminhos de instalação das suas escolas e universidades olhando para seus ancestrais europeus – reais ou desejados –, os povos negros, indígenas e quilombolas mobilizavam seus conhecimentos para sobreviver aos horrores do escravismo, desterro, ausência de direitos básicos e naturalização das violências e das vulnerabilidades dos seus corpos (Santana & Jesus, 2023, p. 166).

Deixe-me relatar dois episódios que presenciei na como professora da rede de Magé. Como estratégia de avaliação e atendimento individualizado com cada estudante, eu dou o conhecido ‘visto’ nos cadernos ao longo de algumas aulas, para avaliar o comprometimento do(a) aluno(a) com as atividades propostas. Aproveito para valorizar o capricho e dedicação quando há, e apontar os problemas com a caligrafia e com o entendimento da escrita e das ideias expostas. Ocorreu em uma das vistorias, o desenho de uma suástica nazista na página do caderno de um aluno branco. A aula tinha sido sobre o sistema capitalista, suas fases, características e as relações de trabalho deste sistema no tempo e no espaço. Lembro de ter caracterizado a acumulação colonial e as relações de poder do período, conteúdo por vezes resumido a “grandes navegações”. Ao trabalhar com a turma o processo de desumanização de pessoas não brancas ocorrido ao longo dos séculos passados, relaciono diferentes contextos deste mesmo problema social (e pedagógico), como o ocorrido nos regimes nazistas e fascistas na Alemanha e Itália, a escravidão nas Américas e o neocolonialismo no continente africano. Esse aluno em questão, é bem participativo, apesar de muito conversador e amigo dos fones de ouvido em sala. Ele e seu grupo de amigos não brancos, seguem a mesma linha, e participam muito interessados em assuntos geopolíticos. Ao ver o símbolo, eu perguntei o que aquilo significava. Ele disse que queria mostrar aos colegas o símbolo do nazismo, tema que eu tinha dito em sala. Expliquei a ele que aquilo era uma representação violenta e que não gostaria de

ver aquilo novamente. Ele acatou. Não sabia o que dizer além disso naquele momento. Minha aula estava dada, meu posicionamento exposto e ele parecia estar falando a verdade, queria mostrar que sabia da relação entre o símbolo e o conteúdo da aula para os colegas. Diferente de outros alunos que, de forma "espontânea", reproduzem racismo por meio de falas direcionadas. Um contraste, por exemplo, com outro aluno branco que, de maneira provocativa, repetiu o gesto de desenhar suásticas no caderno, a ponto de parecer se identificar com o que o símbolo representa, durante as aulas de EHCAI e CDR no 9º ano, em 2023. Foram incansáveis as intervenções por mim feitas. Ele gostava de bancar o esperto e não ligar muito, apesar de sempre ter sido educado e carinhoso comigo. Quero acreditar que os debates feitos surtiram efeito ao longo da vida destes alunos.

Tais acontecimentos, propiciados pela vivência escolar, permitem que se entenda o papel docente na educação das relações étnico-raciais. Por vezes não sabemos como agir da melhor maneira em termos didáticos e pedagógicos, e é por isso que a escola é um espaço de ensino-aprendizagem contínuo. Mas apontar, explicar, exemplificar e expor as desigualdades raciais historicamente construídas no espaço, mantendo aberto o diálogo, respeito e o compromisso coletivo de um processo educativo emancipador e antirracista pode ser a chave para relações étnico-raciais, dentro e fora das escolas, sem opressões, violências.

[...] em vez de opor igualdade e diferença, é preciso reconhecer a necessidade de combiná-las para poder construir a democracia. É nessa preocupação que se coloca a questão do multiculturalismo, definido como encontro de culturas, ou seja, a existência de conjuntos culturais fortemente constituídos, cuja identidade, especificidade e lógica interna devem ser reconhecidas, mas que não são inteiramente estranhas umas às outras, embora diferentes entre elas (Munanga, p. 41, 2008).

Com isso, a educação das relações étnico-raciais não são orientações curriculares para um público racial específico. Não se trata de uma educação negra para negro, educação indígena para indígenas, muito menos uma educação branca para brancos. Como aponta Souza (2020), deve-se promover o debate sobre a valorização de cada matriz racial. Trata-se da incessante busca de horizontalizar as relações étnico-raciais, que são relações de poder estabelecidas historicamente por meio de práticas racistas e desiguais. Trata-se de levar a palavra 'diversidade' e 'multiculturalismo' à vera, e não como um dispositivo de simulação de inclusão. Um exercício ininterrupto de questionar as desigualdades raciais que se sente, que se vê, que se ouve, que se provoca.

Portanto, é de fato um compromisso, uma vigilância crítica, e o maior desafio nesse sentido para nós, professoras e professores, demonstrar sentido coletivo na diferença e na

identidade, com os conteúdos e com as práticas escolares, a fim de viabilizar a igualdade, a dignidade humana, o respeito às diferenças e o erguimento de uma sociedade e cultura justas e pacíficas.

3.2.4 “Onde você guarda a sua intolerância religiosa?”: uma experiência educacional e teatral

Em 2022 eu lecionei a disciplina EHCAI apenas a uma turma, a 902, na Escola Municipal Professora Ophélia Ribeiro Martins. Onze dos meus doze diários restantes eram de turmas em que era professora de HGTM, do 6º ao 9º ano. Eu gostava de estudar os conteúdos programáticos de EHCAI durante meus planejamentos de aula, faziam com que eu aprimorasse meu olhar de geógrafa a temas pouco pensados por mim pela ótica espacial e geográfica, como as organizações de resistência conhecidas como Revolta do Malês (1835), Balaiada (1838), Revolução Haitiana ou o Apartheid, conteúdos da disciplina EHCAI. A breve memória que tenho de estudar e tomar conhecimento de alguns destes eventos históricos foram nas aulas de História durante o ensino médio no Colégio Pedro II. Durante a graduação? Esqueça!

Durante o 9º ano, como vimos, o Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena no Documento Curricular de Magé dispõe entre seus conteúdos o “movimento de resistência ao colonialismo e ao imperialismo europeu” e “revoltas e outros movimentos de resistência no Brasil” (DC, 2022, p. 570). Com estudo e planejamento de tais movimentos enquanto professora de geografia, tive condições de abordá-los em sala, debatendo-os junto às alunas e alunos, a fim de construir coletivamente o reconhecimento de resistências do passado e do presente, e como elas se materializam e simbolizam no e com o espaço.

Enquanto professoras(es), devemos ter conhecimento de que nosso “resultado” de trabalho, “resultado” produtivo, não se mede em uma régua, não é simplesmente quantificável, mensurável de maneira fria e calculista, resumida à nota. O que se espera de um professor ou professora “produtivo(a)”? Talvez, de forma simples, que seus e suas discentes absorvam os conteúdos trabalhados e que ainda saibam operacionalizá-los criticamente em suas vidas. Mas absorver e operar como? Como podemos conferir essa absorção e operação de conhecimentos múltiplos?

Escrevo sobre esse processo com a turma 902: ao longo do ano letivo, vínhamos abordando nas aulas de EHCAI as diversas resistências da população negra no Brasil e em outras regiões do mundo. Durante as aulas corridas, por muitas vezes eu utilizava o quadro

didático para explanação do conteúdo, por ser o recurso didático mais acessível da escola, assim como trabalhava atividades (de elaboração própria) impressas pela secretaria escolar, com textos, mapas, imagens e exercícios, sempre em preto e branco. A verdade é que há uma limitação grande em relação aos recursos didáticos, da mesma forma que há falta de infraestrutura na rede municipal de Magé como um todo, por experiência própria e coletiva.

[...] acho que uma das maiores dificuldades é a falta de material fornecido pela prefeitura ou pela secretaria de educação, porque como eu falei antes, eu posso ter alguns conhecimentos por ter na pele, mas algumas pessoas, alguns professores que não nunca pensaram em discutir isso, é jogado em sala e ele vai ter que pesquisar, talvez ele vai trazer alguma coisa que não condiz, que vai vir ao contrário do que ele deveria falar e é perigoso né, a forma como isso vai ser trazido para os alunos, pode fazer um efeito contrário, então eu acho o primeiro desafio problema é esse questão de material, a fonte que se usa, teria que ter um material ali base que aí a gente já teria uma noção (Professora Gabriela, 2023).

É, no ano passado teve um momento que tava sem folha [na escola], a impressora tava ruim, problemas de infraestrutura, esse ano também. Mas eu sempre tive apoio da direção, isso eu não posso negar, sempre tive apoio e respaldo da direção pra trabalhar. Inclusive no ano de 2021 eu fiquei boas semanas sem entregar materiais para os alunos porque a impressora tava ruim, não consegui imprimir, cheguei a ir na secretaria de educação pra imprimir, mas era muita coisa, eles não conseguiram dar conta, enfim, foi uma situação um pouco chata mesmo. A infraestrutura é pouco deficitada mesmo. Projetor eu nem tentei. Mas eles tem um telão, eu dou aula no auditório, às vezes eu passo alguns filmes lá, mas não para EHCAI. (Professor Gilberto, 2023).

Salas de aula sem ar condicionado, quadros brancos antigos e danificados, ventiladores com mau funcionamento, são as condições mais básicas negligenciadas. Condições relevantes demais para o processo de ensino-aprendizagem que estamos querendo entender, e infelizmente ainda paradigmático na educação brasileira. Um ponto importante tocado pela professora Gabriela foi sua preocupação com os conteúdos trabalhados com as Disciplinas Diversificadas, sobretudo EHCAI e CDR, que exigem da(o) docente um estudo e o entendimento de qual é o seu papel, a partir de seu geo-corpo-sujeito racializado na exposição dos objetos de conhecimento.

Percebo que, em vista deste cenário precário do processo educativo como o descrito, as reflexões me levam a indagar questões racializadas. Pois indaguemos: e quando esses conteúdos advêm de uma política afirmativa e reparatória à população negra? E quando se trata de conteúdos abordados por uma mulher preta, favelada e professora de geografia? E quando a absorção dos conteúdos pelas(os) estudantes atravessa sua construção subjetiva e identitária? Peço que mantenha essas questões durante a leitura. Tentaremos respondê-las no narrar dos acontecimentos.

No meio do ano, uma aluna da turma 902, que irei chamar de Lis, não me fez uma proposta, me deu uma “missão”: queria que eu a ajudasse a realizar uma apresentação na escola sobre intolerância religiosa para o dia 20 de novembro (Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra no Brasil), que era, além de tudo, o dia do seu aniversário. Sim, ela já havia definido a atividade, tema, dia e local. Acho que mesmo que eu dissesse que não conseguiria ajudá-la, ela faria do mesmo jeito. Eu confesso não esperar esse tipo de iniciativa dos meus alunos e alunas, com tanta vontade, interesse e engajamento. Não espero porque não é comum acontecer. Ela descrevia suas ideias fazendo parecer fácil, possível e importante. Porém, eu não diria que foi fácil.

Após ter concordado em organizar com ela essa atividade — que ela já tinha convidado colegas da escola para participar —, eu precisei comunicar a escola, traçar um plano de ação, pensar as possibilidades viáveis, os recursos necessários e como iríamos ensaiar essa tal apresentação, já que nossa aula era muito curta, de 7h às 7h50 da manhã, apenas às terças. Não tinha jeito, teríamos que ficar depois do turno. Às sextas, após todos os meus tempos de aula, nos reuníamos no contraturno, a cada duas semanas.

O comunicado foi feito à direção que apoiou a iniciativa, mas pouco ajudou e eu pouco solicitei ajuda, pois já conhecia as limitações da escola e estávamos na fase inicial do projeto, as demandas ainda iriam por surgir conforme o andamento dos ensaios. Havia, mas não muitos, alguns materiais no almoxarifado/achados e perdidos, como papéis, crepom, cartolinas, tintas, tecido, TNT, entre outros utensílios. Teríamos que trabalhar com os materiais disponíveis e principalmente nos comprometendo a pensar os figurinos a partir de nossas próprias roupas.

Em nosso primeiro ensaio, acessei os anseios de Lis com toda essa articulação e empolgação em torno de sua proposta em apresentar para a escola um teatro sobre intolerância religiosa. Ela comentou em sala, no dia do seu convite-convocação que gostaria de falar sobre a sua religião, o candomblé e suas divindades, e fazer uma exibição de um caso de intolerância religiosa, para demonstrar para as pessoas da escola os problemas do racismo religioso. Mas nesta primeira reunião, ela já delegava as funções de cada integrante, fabulava sobre os figurinos e pensava nos acessórios de cena, assim como as danças que teria que ensinar aos amigos e amigas. Eu observava, percebia que se tratava de algo que a Lis já havia idealizado e planejado integralmente, mesmo que só em sua cabeça. Eu me comportei nesta e em tantas outras reuniões de ensaio como uma mediadora do acesso aos recursos (caixa de som, artigos de papelaria da escola, impressão do roteiro, etc.) e gestora das relações no local de ensaio, que no início era em uma das salas do prédio escolar e passou posteriormente a acontecer na quadra poliesportiva da escola, onde seria realizada a apresentação final. Eu estava ali para evitar as

brigas e focá-los no bom aproveitamento dos ensaios e nas tomadas de decisão. A direção de produção artística, personagens e divindades, figurino, maquiagem, cenário, sonoplastia, iluminação e objetos de cena era tudo pensado pela Lis e negociado com as(os) colegas.

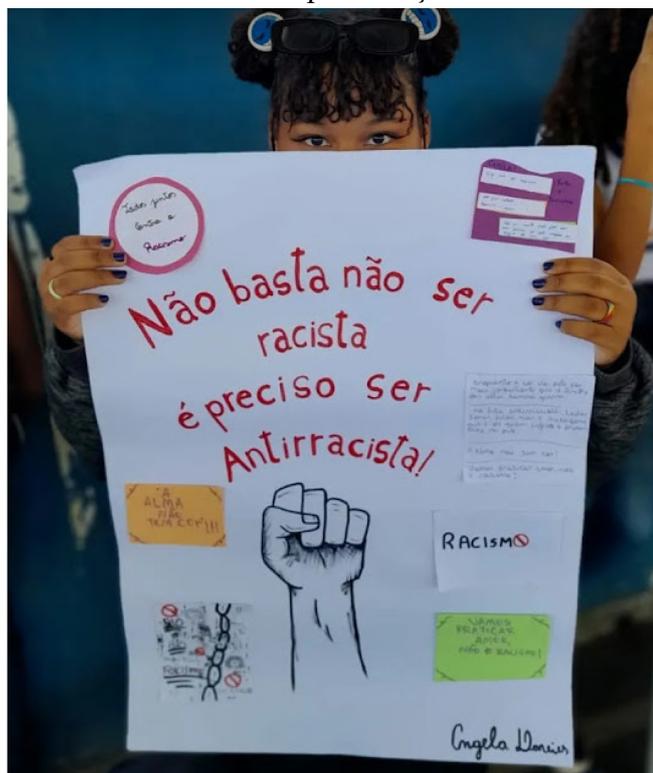
Após meses de ensaio, chegou o grande dia. Passamos a manhã toda dando os últimos retoques aos cenários e às vestimentas. No último tempo de aula do turno, todas as turmas da escola foram encaminhadas por seus professores e professoras para a quadra poliesportiva, nosso palco naquele dia. Em articulação com a professora Milena de Geografia, houve o desenvolvimento de cartazes e broches para exposição e distribuição também nesse dia.

Figura 18 – Registro fotográfico da apresentação teatral sobre os Orixás



Fonte: A autora, 2022.

Figura 19 – Cartaz antirracista exposto por aluna durante a apresentação teatral



Fonte: A autora, 2022.

Figura 20 – Arte de anúncio da apresentação teatral pela escola



Fonte: A autora, 2022.

Lis foi uma aluna que me despertou para novas práticas antirracistas de ensino. E aprender novas estratégias educacionais nos faz sair da zona de conforto, que no meu caso era preparar aulas interessantes para os nossos cinquenta minutos semanais dentro de sala de aula. A realização desta apresentação exigiu que eu trabalhasse a cada ensaio um tempo que não seria remunerado, mas com certeza de ensinamento. Na grande parte das vezes, ações antirracistas ocorrem devido à articulação popular, às demandas de grupos que sofrem com as multidimensionais práticas racistas, e em poucos casos as instituições de fato promovem tais ações. O fato do município de Magé incorporar as Disciplinas Diversificadas neste caso, se tornou uma janela de oportunidades para atividades como essas, mas não exclusivas, já que as disciplinas escolares das ciências humanas e linguagens também têm capacidade e potência para desenvolver atividades como essa.

Não só eu, mas cada estudante que decidiu participar assumiu esse compromisso de educar sua escola para as relações étnico-raciais, mesmo que não sofresse racismo — a participação de estudantes brancos — ou intolerância religiosa — a maioria de religiões cristãs — assumiram a coragem de aprender sobre algo novo, sobre as dores de outros, e a desenvolver valores comunitários.

CONSIDERAÇÕES

A Lei nº 10.639/2003 foi o fio condutor de todo debate proposto nesta investigação. Através dessa conquista do Movimento Negro, que historicamente disputa a educação no Brasil, se fez a vista de todos e todas as contribuições seculares da população negra no Brasil e tornou os debates acerca desse fato como indispensáveis para a prática educativa na educação básica. Tal legislação invocou a reconfiguração dos cursos de licenciatura para pensar seus currículos e olhar para seus geo-corpo-sujeitos do espaço acadêmico, além de proporcionar novas leituras e ações educativas para crianças, jovens e adultos que vivem na contemporaneidade expostos às discussões raciais latentes no século XXI, de um mundo globalizado e polarizado.

Percebemos que tal lei se trata de uma normativa de âmbito nacional que não representa apenas uma subordinação de um dever legislativo, mas a materialização de pautas e agendas expostas por coletividades negras engajadas e organizadas politicamente, sendo uma das incontáveis tentativas de reconhecimento e valorização da população africana em diáspora e seus descendentes na formação deste país. Infelizmente, após vinte anos, a Lei n.º 10.639 ainda é desconhecida por alguns profissionais da educação ou desvalidada de seu apelo de reeducar as relações étnico-raciais no Brasil, expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e com a Lei n.º 11.645/2008.

A partir dos dados levantados por Benedito, Carneiro e Portella (2023), conseguimos analisar o alcance e as resistências encontradas na implementação da Lei n.º 10.639/2003, após seus vinte anos de promulgação. Entende-se a partir dos dados e das pesquisas que há uma necessidade de maior investimento na educação das relações étnico-raciais (ERER) desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente por ser uma fase educacional na qual as práticas educativas em torno da corporeidade, da musicalidade e liberdade artística são mais apresentados e incentivadas às crianças. Deste modo, o trabalho pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental pode ser mais aproveitado (não iniciado) e o aprofundamento da ERER possa ser alcançado e incorporado objetivando relações raciais sem a tônica do racismo.

As práticas racistas ambientadas no espaço escolar são microescalas da estrutura racista da sociedade brasileira e do seu processo de formação socioespacial, mas na escola elas são violências e aprendizados, são oportunidades de ensinamento, são frações das relações do cotidiano, que ocorrem no espaço com vocação para (re)educação social. Os casos de racismo entre estudantes são capazes de violentar geo-corpo-sujeitos negros, porém, num movimento

antirracista, quando há profissionais da educação comprometidos intelectual e politicamente, podem ser ressignificados enquanto aprendizado para a vida em sociedade, a partir de valores sociais e humanitários, como a diversidade, a coletividade, o comunitarismo e equidade, de modo prático e contínuo, sem demagogia ou esvaziamento.

Por outro lado, as práticas educativas antirracistas, que partem das iniciativas e articulações docentes, do envolvimento das secretarias de educação de modo engajado e horizontal, da participação dos(as) estudantes e responsáveis e da comunidade local devem ser cotidianamente estimuladas, valorizadas e financiadas. Há sucessivas demandas da comunidade escolar por eventos, formações e dinamização do processo de ensino-aprendizagem — como os descritos por professores(as) do Ensino Fundamental dos Anos Finais e a atuação de estudantes da rede de ensino de Magé — que por muitas vezes se reduzem por ausência de incentivo financeiro ou da equipe pedagógica (coordenadores(as), orientadores(as), direção escolar) engajada e consciente de sua função social.

Em vista das dificuldades encontradas na institucionalização da Lei n.º 10.639/2003 (Santos, 2023; Benedito, Carneiro & Portella, 2023), notamos que há resistência entre o corpo escolar em trabalhar tais assuntos e uma carência formativa, o que pode resultar em experiências intencionadas ao antirracismo, mas sem criticidade no letramento racial, como apontamos no terceiro capítulo ao abordar expressões do racismo nas escolas.

A falta de investimento financeiro estratégico para a educação das relações étnico-raciais se alimenta desta resistência, que se complexifica na realidade da rede de ensino de Magé pelas necessidades básicas de infraestrutura das escolas municipais, a exemplo da falta de ar condicionados em todas as escolas, quadro deteriorados em sala de aula e recorrente falta de material escolar, fatos experienciados por estudantes e profissionais da educação e relatados pelos docentes entrevistados e por minhas escrivências. Não deixemos de denunciar ainda a precariedade das condições do trabalho docente no Brasil que ultrapassam o chão da escola, que se materializam na desvalorização salarial, na sobrecarga de atribuições e perseguições políticas que são especificidades da vida enquanto professora e professor, no contexto de neoliberalismo econômico e neoconservadorismo político vigente no capitalismo à brasileira. No campo da Educação, não faltam trabalhos acadêmicos que reforçam tal realidade de fragilidades da docência por todo país (Miceli, 2022; Santos, 2020; Gomes, 2012, 2017; Kuenzer, 2007-2008; Carneiro, 2005), perspectivas necessárias para dimensionar as estruturas que formalizam as condições de vulnerabilidade vividas nas escolas, nos orientando sobre as disputas e projeções em torno das políticas públicas educacionais.

Na conjuntura desta realidade educacional, buscamos explorar as experiências voltadas para educação antirracista, notadas na rede de Magé e na própria Geografia. Esse tipo de educação, que prevê o combate ao racismo, necessita do entendimento primário e imprescindível do que é o racismo e de como ele se materializa no Brasil, em sua territorialidade, na sua escola. A educação antirracista é substancialmente uma prática, pois requer ação, com combate e enfrentamento, que só se faz a partir da compreensão teórica do que é o racismo, de como ele opera e se muta em diferentes espaços, sobre diferentes corpos racialmente classificados e hierarquizados.

A prática antirracista antevê a capacidade de se reconhecer e reconhecer sua comunidade escolar racialmente, de modo crítico, o que exige posicionamentos também políticos. Logo, constata-se a necessidade de contínua formação, direcionada para o letramento racial crítico, que se desdobra nos estudos sobre identidade, branquitude, negritude, colonialidade, africanidades, etc. Na apropriação de conceitos orbitantes às relações étnico-raciais — que nem sempre atravessa nosso geo-corpo-sujeito, mas atravessa a complexidade da sociedade em que vivemos, condicionando espacialidades — o objetivo educativo deve prever o fim das hierarquias raciais e da prática desumanizante.

Enquanto professor(a) de Geografia, podemos ser educadores antirracistas especializados na espacialidade do racismo e do antirracismo, que se traduz numa prática de confronto ao racismo e de ressignificação das geo-grafias, que incorpore o reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial em nossas aulas e materiais. Isso requer que façamos o movimento de circular o saber, as vivências positivas e negativas, a fim de disputar no currículo prescrito e praticado um projeto de sociedade verdadeiramente plural. É imprescindível que olhemos para nosso campo do conhecimento e reconheçamos de qual ponto de compreensão intelectual no/do mundo nós partimos, para agir neste mundo. Nesta investigação, parti do acúmulo dos estudos durante a graduação e mestrado e dialoguei com geógrafas e geógrafos que conversam com minhas categorias de análise, como o currículo e o território mageense, com o propósito de dimensionar a potência antirracista no ensino de Geografia.

Ao focar no caminhar da Geografia brasileira nas mesmas duas últimas décadas, destacamos as singularidades do que vem a ser os estudos das Geografia das Relações Étnico-Raciais e das Geografias Negras, afetadas diretamente pela implantação da Lei n.º 10.639/2003, pois há temas atravessados por ambos, e a legitimidade dos debates de raça e negritude são alimentadas pela produção científica e pelas práticas educativas. O intuito de atentar para essa correlação, foi reconhecer os avanços e contribuições científicas e educativas geográficas para tais discussões, pensando desde dentro da Geografia para a prática cotidiana de combate ao

racismo, sobretudo nas escolas. Estes campos da Geografia brasileira têm produzido materiais relevantes às agendas antirracistas e ampliam a capacidade de compreensão e intervenção no mundo de modo anticolonial.

Conceitos e metodologias abordados por autoras(es) destes campos geográficos foram aplicados no fazer desta investigação devido a sua capacidade de subsidiar os percursos tomados, como na perspectiva étnico-linguística para compreender as geo-grafias indígenas mageenses; no focar dos discursos sobre população de modo geohistórico e racialmente referenciados; na verificação das práticas-conceitos de racismo ambiental e branqueamento do território de Magé; na perspectiva decolonial; na perspectiva afrocentrada; nas escrevivências da prática docente; e em diversos momentos em que pude beber da fonte destes distintos modos de produzir ciência e contribuir para o combate ao racismo a partir da educação.

Conforme indicado por Carneiro (2005), há estratégias para perpetuar o controle sobre a compreensão do passado, negando a possibilidade de interpretá-lo sob outras perspectivas. Os documentos normativos de Magé analisados nesta pesquisa – o Plano Diretor e o Plano Municipal de Educação – exemplificam essa perpetuação ao adotarem termos de dominação instituídos pelos saberes hegemônicos, silenciando as narrativas de geo-corpo-sujeitos indígenas e negros(as), enquanto valorizam e privilegiam a formação territorial colonial e imperial portuguesa, ou seja, a branquitude, impregnada de percepções e interpretações de mundo por meio de lentes europeias.

Apesar dessa percepção institucional sobre o seu próprio território, a prefeitura de Magé, sob mandato do prefeito Renato Cozzolino, tem implementado uma reforma curricular em que adiciona as três Disciplinas Diversificadas no Ensino Fundamental que discorremos. Até este momento, são quatro anos completos dessa experiência na educação básica, em que pudemos analisar e indicar as contribuições e desafios em torno da educação antirracista, sobretudo com a disciplina Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena. Em entrevista com a coordenadora de Promoção da Igualdade Étnico Racial e Diversidade (Copied) do Município de Magé, Kirce Bermute, as Disciplinas Diversificadas têm projeções de permanecer e se consolidar no currículo, sempre avaliando o processo em sua caminhada. Entretanto, há dúvidas se tal iniciativa seja avaliada da mesma maneira em futuras legislaturas, o que demonstraria fragilidade ao currículo, não sendo uma política de gestão educacional, e sim de governança temporária, e sobretudo com um grande risco de perder as frutíferas reflexões e análises dessa experiência tão particular da aplicação da Lei n.º 10.639/2003.

A Copied reconhece fragilidades neste processo de implementação, em que há resistência entre profissionais da educação na aplicação da Lei n.º 10.639/2003, mas

principalmente o desafio formativo das e dos educadores(as) para lecionar as Disciplinas Diversificadas, que não se enquadra apenas a HGTM, CDR e sobretudo em EHCAI, mas é um desafio perene nos processos formativos das licenciaturas e oferta de pós-graduações abertas ou dedicadas à temática da educação das relações étnico-raciais.

É bem nítido os pilares educativos destas disciplinas recém-incorporadas: História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé (HGTM) representam o enfoque nos estudos locais, identificação e valorização do território mageenses, seus patrimônios e história. Disciplina que exige durante o planejamento de aula dos(as) docentes um encontro com os documentos oficiais do município, podendo se reproduzir uma narrativa de branqueamento do território e da paisagem.

O currículo de HGTM intercala conteúdos programáticos que abrangem a diversidade da composição populacional mageense ao longo do tempo, mas não dispõe de indicações de materiais ou acervo público de dados históricos, geográficos, turísticos e de seu meio ambiente atualizados. A fragmentação disciplinar dentro de HGTM, que se constitui dividida por bimestres seguindo seus componentes — primeiro bimestre conteúdos de história; segundo bimestre conteúdos de geografia; terceiro bimestre conteúdos de turismo; quarto bimestre, conteúdos de meio ambiente, todos aplicado ao município, são organizados de modo a dificultar a interdisciplinaridade a cada aula.

A disciplina Cidadania e Diversidade Religiosa (CDR) aborda no currículo uma perspectiva de universalidade em termos de cidadania, na qual o Estado deve garantir os direitos básicos aos cidadãos e esses têm consciência de seus deveres em sociedade. A diversidade religiosa é adotada em diálogo com o componente curricular de Ensino Religioso presente na BNCC, de conteúdos programáticos com diferentes religiões, entre elas o Hinduísmo, Judaísmo, Cristianismo, Islamismo e Religiões de matriz africana, sem citar exemplo desta última, como a Umbanda e Candomblé. De modo geral, ampliar conhecimentos sobre as dinâmicas políticas e suas deliberações (a exemplo da Constituição de 1988 e a Declaração Universal de Direitos Humanos presentes no DC), valores coletivos e a diversidade de práticas religiosas, desde que forma laica e respeitosa, é proveitoso ao ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino.

É certo que a CDR, de modo mais enfático, por se tratar de uma disciplina que reflete e avalia as condutas individuais e coletivas, condiciona no processo educativo exposições de perspectivas políticas, portanto ideológicas e identitárias. A sapiência de acolher ideais, de avaliar a compreensão de mundo e de agir no mundo por diferentes geo-corpo-sujeitos

estudantes, é uma atribuição coletiva na escola, de reflexão constante, que exige sabedoria e prudência aos preceitos da pluralidade e humanização.

Acerca do nosso fragmento do DC (Magé, 2022) mais analisado, a disciplina EHCAI se materializa como uma reformulação curricular incondizente com a Lei n.º 10.639/2003, com conteúdos pertinentes para a reeducação das relações étnico-raciais, porém alinhado parcialmente com as Diretrizes (2004) que a acomodam. Esta lei é bem objetiva ao dizer que o conteúdo de “História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2003) e o que o currículo de Magé fez foi acomodar tais conteúdos em uma disciplina temática. É possível perceber que, no DC de Geografia (Magé, 2022) há adaptações da base comum, porém as referências aos conteúdos da Lei nº 10.639/2003 são pouco acionados.

No currículo de EHCAI, muitas das habilidades não deixam explícitas a criticidade necessária para abordar os conteúdos previstos, como o princípio da “desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial” (Brasil, p. 19, 2004). Tal debate é reforçado pelos campos geográficos referenciados como indispensáveis para entender a formação territorial do país e de necessária incorporação nos currículos de Geografia escolar e acadêmica (Santos, 2010; Corrêa & Monteiro, 2023; Nascimento & Rodrigues, 2023; Primo Nascimento, 2023). Essas ausências me levam a refletir sobre a fragilidade na aplicação da disciplina, considerando que professores que desconhecem esses campos teóricos podem planejar suas aulas sem a criticidade necessária para abordar conteúdos de natureza antirracista.

Assim, a efetivação da Lei n.º 10.639/2003 em Magé não é garantida com a criação da disciplina EHCAI, apenas. Para tanto requer que se promova um giro epistemológico sobre as bases teóricas e as referências usadas no processo de ensino-aprendizagem em todas disciplinas escolares, que se dá a partir da garantia de uma formação qualificada e crítica acerca das relações étnico-raciais no país e no mundo. Essas indicações necessitam contar com ação do Estado (em esfera municipal, estadual e federal) enquanto provedor de suas próprias deliberações e não em um posicionamento passivo e de interferências postulares, que não atuam numa operação estratégica de combate ao racismo em escala nacional e preventiva.

As experiências escolares tecidas com as escrituras docentes tiveram a intenção de ampliar as possibilidades de combate ao racismo na educação, e são oportunas no processo de reflexão da prática docente e suas configurações e vínculos com o currículo praticado na rede de Magé. Foram expostas algumas das dificuldades vividas nas escolas municipais de Magé

devido uma lacuna formativa e infraestrutural. As relações interpessoais no espaço escolar tiveram relevância analítica, promovendo reflexões acerca de possibilidades de conflito e acolhimento, buscando dimensionar ambas no contexto da vida-educação das(os) sujeitas(os) de pesquisa.

A escolha por contar narrativas do espaço escolar, da vida que se vive nas escolas públicas e seus geo-corpo-sujeitos se fez possível com os diálogos entre Geografia e Literatura, colhidos sobretudo com Conceição Evaristo, com sua arte literária e sua sabedoria em escrever, em busca de uma fazer geográfico verdadeiramente humanista. A literatura, enquanto uma ferramenta multiúso para o fazer geográfico, amplia a capacidade de percepção do mundo e das possibilidades de mundo, o que se experienciou dentre as intenções científicas, políticas e pedagógicas desta investigação.

Desde sua formulação até os estágios de implementação, o acompanhamento e aprimoramento da aplicabilidade desta Lei têm sido conduzidos majoritariamente pelos mesmos agentes, sendo reconhecida como uma conquista reparatória e afirmativa do Movimento Negro para sua comunidade. A Lei n.º 10.639/2003 se aplica quando há o ativismo de geo-corpo-sujeito(s) negro(s) que, por muitas vezes, caminha na luta estabelecendo menos redes do que poderiam, mas continuamente engajada às agendas e conquistas legais do Movimento, como demonstra a trajetória de Kirce Bermute enquanto ‘técnica’ e ‘ativista’ na cidade de Magé. No chão da escola, tecemos sobre exemplos práticos, a lei em prática, com as escrevivências docentes próprias, do professor Gilberto e da professora Gabriela, em que podemos colher ensinamentos e traçar avaliações na realidade da educação pública de Magé de modo multiescalar e pedagógico.

No entanto, a legislação não é amplamente entendida como uma medida estruturante para a educação e para um projeto de sociedade brasileira que busque superar o racismo estrutural e promover relações étnico-raciais mais igualitárias. Nos termos de Bento (2002), isso se confere como expressão do pacto da branquitude, na manutenção de desigualdades raciais e na desresponsabilização do geo-corpo-sujeito branco de combater práticas racistas, que é, primordialmente, tarefa de quem se beneficia do racismo.

A pesquisa, que caminhou por essa teorização das contradições e violências do racismo, objetivou reconfigurar em contraponto ao racismo, alternativas de subtrair relações de violência étnico-raciais na escola via uma prática antirracista, que exige uma reeducação coletiva, que reforce valores e vínculos éticos, acolhimento e cuidado comunitário, nos modos ensinados por professora Azoilda Trindade.

A disciplina EHCAI (Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena) tem sido implementada a critério de seus e suas docentes, que partem de formações acadêmicas e políticas próprias, seguindo uma orientação curricular com temas diversos e multidisciplinares. O enfoque temático dado nos conteúdos programáticos de EHCAI, faz parte também de assuntos prescritos nas disciplinas escolares tradicionais, sobretudo referente às Ciências Humanas, no Ensino Fundamental.

Notamos entre os objetos do conhecimento do 6º ano em EHCAI a “África como berço da humanidade”, “tráfico atlântico”, “resistência dos negros escravizados” e “grupos indígenas”, conteúdos curriculares previstos em História na BNCC (2018) e não explicitados na BNCC e no Documento Curricular de Magé (DC) de Geografia, apesar da correlação inerente, sobretudo nos 7º e 8º anos escolares em Geografia.

No 7º ano, os conteúdos de EHCAI abordam aspectos da cultura afro-brasileira e dos povos originários do Brasil, um debate prescrito nos estudos populacionais do currículo de Geografia do mesmo ano escolar. O EHCAI no 8º ano prevê dois bimestres de conteúdos sobre fluxos migratórios de africanos e africanos, apontando os conceitos de *diáspora* e *racismo* a serem trabalhados, debate conceitual não engajado pela BNCC nem pelo DC de Geografia. No 9º ano, os movimentos de resistência destacados e espaços negros de estudo em EHCAI, se apresentam como conteúdos latentes para o ensino de Geografia, sobretudo no contexto da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Ou seja, nos deparamos com uma sequência de conteúdos curriculares na disciplina de EHCAI que são, na realidade, conteúdos formulados e operacionalizados no fazer geográfico e de outras áreas do conhecimento. No que nos tange, percebemos que o debate da história e cultura afrobrasileira, indígena e a educação das relações étnico-raciais está ausente das aulas de Geografia (e nas demais disciplinas) de tal forma que se configura como substancial à nova disciplina curricular, para que tal conteúdo seja aplicado ou ampliado. Presente no Documento Curricular de Magé, a disciplina EHCAI, mesmo com suas limitações teóricas e práticas (como qualquer currículo normatizador), é exemplo de uma reformulação curricular sob influência das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que contou com nítida organização de agentes com conhecimento nas proposições educativas e debates postos das ciências humanas sobre esses temas.

Entretanto, o que verificamos é que há aportes teóricos e conceituais suficientes a partir de campos da Geografia contemporânea para reformular o discurso racial previsto nos currículos reformulados com a BNCC. A ausência de temas, objetos do conhecimento e habilidades a se trabalhar no ensino de Geografia em consonância com a Lei n.º 10.639/2003 e

suas Diretrizes (2004), em uma base curricular que se prevê comum a todas as escolas do país, é retrato da contínua desvalidação do Movimento Negro Educador (Gomes, 2017), enquanto um produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Esse processo de desvalidação da produção de conhecimentos deste Movimento ocorre simultaneamente nos cursos de graduação e pós-graduação, na construção de ausências nos currículos e referências bibliográficas, lacunas que se retroalimentam e perpetuam práticas racistas na universidade e na escola, potencializando a maior fragilidade que concluímos à implementação desta lei, a formação e letramento racial.

As mudanças curriculares na educação pública de Magé com as Disciplinas Diversificadas, nos indicou mais do que possibilidades curriculares, foi capaz de fazer emergir as ausências e as consequências desses vazios e omissões ao nível municipal e desde dentro da Geografia, nos colocando a pensar e agir sobre o nosso fazer geográfico enquanto educadoras(es) e cientistas. As múltiplas práticas de educação antirracista corresponderam enquanto um viver e fazer geografia se humanizando. Esse trabalho, atravessado por minhas vivências enquanto estudante, pesquisadora e professora, se configuram pela ambiência epistêmica na escola, pela potência que a escola é enquanto um lugar de aprendizagem do antirracismo

REFERÊNCIAS

ABREU, Camila; Quilombo de Maria Conga em Magé: Memória, Identidade e Ensino de História, Dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História. Unirio, 2016.

ABREU, Martha; GURAN, Milton; MATTOS, Hebe. Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil. Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI) da Universidade Federal Fluminense – UFF, abril, 2013.

ADAD, Shara Jane Holanda; LIMA, Joana D’Arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna (Orgs.). Práticas educativas: múltiplas experiências em educação. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021.

ALMEIDA, N. P. Diversidade na universidade: O BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

AMPARO, Sandoval dos Santos. **Da invisibilidade da questão indígena na geografia: relato de participação no V Simpósio Nacional e I Internacional sobre Espaço e Cultura**. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.4, n.2, p.253-277, dez. 2007.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília (DF): 2005, 206p. p.173-184.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios quilombolas: geografias, cartografias & conflitos institucionais. Revista Eixo, Brasília (DF), v.06, n. 02, p. 30-43, 2017.

ANJOS, R. S. A. **As geografias oficial e invisível do Brasil: algumas referências**. GEOUSP Espaço e Tempo (Online), [S. l.], v. 19, n. 2, p. 374-390, 2015.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. CONSTRUINDO A AUTO-ESTIMA DA CRIANÇA NEGRA. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Marta Maria. “O censo 2010 e os povos indígenas”. In: **Instituto Socioambiental**, povos indígenas no Brasil. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt>>. Acesso em 27/04/2024.

BARBOSA, L. M. S. (Org.). **Relações Étnico-Raciais em Contexto Escolar: fundamentos, representações e ações**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

BESSA FREIRE, José Ribamar; MALHEIROS, Márcia Fernanda. **Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

BENEDITO, B. S. CARNEIRO, S. PORTELLA, T (Orgs). Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil) Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira -- São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: Psicologia social do racismo - estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. 25-58.

BOBBIO, Norberto et al. Dicionário de política. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017/2018.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de novembro de 2003.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. “Dispõe sobre a reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União”. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm>. Acesso em: 03 out. 2024.

CALADO, Maria da Glória. Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Acesso em: 02/09/2023.

CANDAU, V. M. (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011. p. 79-109.

CARNEIRO, Sueli. A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser. Feusp, 2005. (Tese de doutorado).

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil — São Paulo : Selo Negro, 2011.

CASHMORE, Ellis. Dicionário de relações étnicas e raciais. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CASTRO, Júlia Fonseca de. GEOGRAFIA E LITERATURA: DA APROXIMAÇÃO AO DIÁLOGO. In: Geografia, literatura e arte: epistemologia, crítica e interlocuções / Júlio César Suzuki, Angelita Pereira de Lima, Eguimar Felício Chaveiro (Orgs.). Porto Alegre: Imprensa Livre, 2016.

CAVALHEIRO, Daniela Carvalho. Carolina e Delfina: aprendizado e emancipação de africanas livres em Magé e no Rio de Janeiro. *Recôncavo: Revista de História da UNIABEU*, Volume 6, Número 10, Janeiro - Junho de 2016.

CIRQUEIRA, D. M.; CORRÊA, G. S.; DE SOUZA, L. F. 20 ANOS DA LEI 10639/03 E O ENSINO GEOGRAFIA . *Boletim Paulista de Geografia, [S. l.]*, v. 1, n. 111, p. 1–13, 2023. DOI: 10.61636/bpg.v1i111.3236. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/3236>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CIRQUEIRA, D. M.; CORRÊA, G. S. Questão étnico-racial na geografia brasileira: um debate introdutório sobre a produção acadêmica nas pós-graduações. *Revista da ANPEGE*, v. 10, n. 13, p. 29–58, 2014.

CORRÊA, Luís Rafael Araújo. **ENTRE A LIBERDADE E A ESCRAVIDÃO: OS ÍNDIOS NO RECÔNCAVO DA GUANABARA (SÉCULO XVIII)**. In: *Movimentos, trânsitos & memórias: novas perspectivas (século XVII-XIX) / organizado por Marieta Pinheiro de Carvalho, Margarida Durães e Vitória Schettini de Andrade*. – 1. ed. – Niterói, RJ: ASOEC - UNIVERSO, 2019.

CORRÊA, G. S.; ROMAGNOSE FORTUNATO DE FREITAS MONTEIRO, G. Branqueamento do território e colonialidade: reflexões a partir da Geografia. *Revista da ANPEGE, [S. l.]*, v. 19, n. 38, 2023. DOI: 10.5418/ra2023.v19i38.15704. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/15704>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CORRÊA, G. S.; MONTEIRO, G. R. F.; CIRQUEIRA, D. M. A questão quilombola na conjuntura atual: Conflitos, desafios e r-existências. In: *Revista da ANPEGE*, v. 16, n. 29, p. 249-284, 2020.

CORRÊA, Gabriel Siqueira. *Narrativas Raciais como Narrativas Geográficas: uma leitura do branqueamento do território nos livros didáticos de geografia*. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CORREA, G.S. Conteúdos possíveis a partir da lei 10.639: as Geo-grafias das comunidades remanescentes de quilombos no território brasileiro. *Revista Tamoios*, Vol. 7, n.1, p.37-50, 2011.

CÔRTEZ, Cristiane. Diálogos sobre escrevivência e silêncio. In: DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário (Org.). *Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo*. 2. ed. Belo Horizonte: Idea, 2018. p. 51-60.

COUTO, Aiala Colares Oliveira. **A QUESTÃO RACIAL E A GEOGRAFIA ESCOLAR CRÍTICA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**. In: *Geografias pretas*. COUTO, Aiala Colares Oliveira & MENDES, Luiz Augusto Soares (Orgs.). 1. ed. Belém, PA:

Grupo Acadêmico Produção do Território e Meio Ambiente na Amazônia - GAPTA/UFPA, 2023.

CRUZ, F. S. M.; JESUS, L. S. B.; LEMOS, G. O. Contracolonização e soberanias intelectuais de povos indígenas e negros quilombolas. In: CRUZ, F. S. M.; JESUS, L. S. B.; LEMOS, G. O. Tecendo redes antirracistas II: contracolonização e soberania intelectual. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020.

CUNHA, Barbara Coelho Barbosa da. **Indígenas do Estado do Rio de Janeiro segundo os Censos Demográficos 2000 e 2010: perfil populacional, distribuição espacial e características do domicílio.** Tese (doutorado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2019.

CUTI, Luiz Silva. “O leitor e o texto afro-brasileiro” In: FIQUEIREDO, Maria do Carmo Lana; FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). Poéticas afro-brasileiras. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, Mazza Edições, 2002. p. 19-36.

CUTI, Luiz Silva. Literatura negro-brasileira / Cuti – São Paulo: Selo Negro, 2010.

D’ANGELO, Robin. Não basta não ser racista, sejamos antirracistas. São Paulo: Faro Editorial, 2018. Disponível em: https://issuu.com/faroeditorial/docs/mini_livro_racistas_. Acesso em: 05 dez. 2023.

DA SILVA, Maria da Penha. A Temática Indígena no Currículo Escolar à Luz da Lei 11.645/2008. 2. ed. São Luiz: Cad. Pesq., 2010. 39-47 p. v. 17., maio. 2010. Disponível: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/244/2568>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo, v. 2007, p. 100-122. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>. Acessado: 15 de agosto de 2024.

DOMINGUES, Petrônio. **Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação.** Revista Brasileira de Educação. v. 13, n. 39, set./dez., 2008, p. 517-596.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira. Terceira Margem.** Rio de Janeiro. Número 23, p. 113-138. Jul/dez 2010.

EVARISTO, Maria da Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. DUARTE, Constância Lima Duarte. NUNES, Isabella Rosado (Orgs). 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Maria da Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

FAGUNDES, Márcia Verssiane Gusmão. **LEI 10.639/2003 e o Ensino de Geografia na Educação Básica: contribuições a partir dos Catopês em Montes Claros, MG.** Uberlândia-MG. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia,

Uberlândia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18659/1/LeiEnsinoGeografia.pdf>. Acesso em: 02/09/2023.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FERREIRA, A. de J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 6, n. 14, p. 236–263, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141>. Acesso em: 19 jan. 2024.

FERRO, G. **Sociedade Humana e Ambiente no Tempo: Temas e problemas de Geografia Histórica**. [Tradução de Carminda Cavaco]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

FIGUEIREDO, Joana Lima. **(Re)descobrimo a cidade: um estudo sobre o patrimônio mageense**. Trabalho de Conclusão de curso. 2004. Monografia (Graduação em Produção Cultural) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, J.R. Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. 22 abr. 2002. Disponível em: http://www.taquiprati.com.br/arquivos/pdf/Cinco_ideias_equivocadas_sobre_indios_pal_estraCENESCH.pdf. Acesso em: 15 de abr. 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudanças*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GASPAR, Maria Dulce. BIANCHINI, Gina Franco. BARREDO, Ana Luiza. LOPES, Mariana Samor. **A ocupação sambaquiteira no entorno da Baía de Guanabara**. REVISTA DE ARQUEOLOGIA VOLUME 32 No. 2 2019: 36-60.

GASPAR, Maria Dulce. **Sambaqui: arqueologia do litoral brasileiro**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão**. Açãoeducativa.org.br, 2012.

GOMES, Flávio dos Santos. *Histórias de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/>. Acessado: 29 de novembro de 2022.

GOMES, Nilma Lino. *Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia e HASENBALG, Carlos (orgs). *Lugar de negro*. Rio de Janeiro, Editora Marcozero, 1982.

GONÇALVES COSTA, Kênia. O CONTEXTO EDUCACIONAL E RACIAL BRASILEIRO ATÉ A LEI 10639/2003. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 15, n. Edição Especial, p. 151–173, 2023. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1492>. Acesso em: 7 ago. 2023.

GONZALEZ, Lélia e HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

GUERRA, Emerson Ferreira; ARRUIZZO, Roberta Carvalho. **Geografia e povos indígenas: um panorama da produção brasileira contemporânea**. *Revista NERA*, v. 23, n. 54, p. 115-136, dossiê, 2020.

GUIMARÃES, Antonio S. “Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito” in *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002, pp. 137-168.

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.

GUIMARÃES, G. F.; ALVES, A. N. R.; SILVA, A. C. & MIRANDA, E. M. Editorial: Geografias em Perspectivas Negras. *Revista Continentes (UFRRJ)*, ano 11, n. 21, 2022 (ISSN 2317-8825).

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Geo-grafias Negras & Geografias Negras. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 12, n. Ed. Especial, p. 292-311, abr. 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/866>. Acesso em: 20 dez. 2022.

HALL, Stuart. Conferência: Raça: o significante flutuante.1996. <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/>.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009 [1996].

HERNANDEZ, Leila leite. *A África na Sala de Aula*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

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

hooks, bell. *Pertencimento: uma cultura do lugar*. Tradução de Renata Balbino. São Paulo-SP: Elefante, 2022.

JACCOUD, L. B.; BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.

JACCOUD, L. *O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial*. In: THEODORO, M. (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos*. Brasília: IPEA, 2008.

JEFFERSON, William. **Terra e tradição: os desafios enfrentados pelos quilombolas em Magé**. Casa Fluminense, 2023. Disponível em: <https://casafluminense.org.br/terra-e-tradicao-os-desafios-enfrentados-pelos-quilombolas-em-mage/>. Acesso 24 de nov. de 2023.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro-RJ: Cobogó, 2019.

KOK, Glória. *Vestígios indígenas na cartografia do sertão da América portuguesa*. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Sér. v.17. n.2. p. 91-109 jul.- dez. 2009.

KUENZER, Acácia. **Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?**. *Trab. Educ. Saude*, v.5 n.3, p. 491-508, nov.2007/fev.2008.

LACOSTE, Yves. *A geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Papyrus, 2007.

LEMOS, Rodrigo Monteiro Jenkins. **Leitura Histórica do processo de apropriação do território: um estudo no município de Magé**. Rio de Janeiro: IBGE/ENCE, 1999.

LIMA, Átila de Manazes; AMORA, Zenilde Baima. *Debates Acerca da Geografia Histórica e da Geo-História: Elementos para a Análise Espaço-Temporal*. Espaço Aberto, Rio de Janeiro, Brasil, v. 2, n. 2, p. 51–72, 2012. DOI: 10.36403/espacoaberto.2012.2089. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/view/2089>. Acesso em: 9 out. 2024.

LIMA, Heloísa Pires. *Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil*. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LIMA, M. B. *Identidades e africanidades: uma perspectiva para a educação*. In: GOMES, C. M.; ENNES, M. A. (org.). *Identidades: teoria e prática*. São Cristóvão: Ed.UFS, 2008. p. 153-170.

LOURENÇO, Valéria. **Feital - RJ**. Atlas Observatório Quilombola. Verbete de 30/05/2023. Disponível em: <https://kn.org.br/atlasquilombola/comunidades/rj/feital/1151/>. Acesso em 24 de nov. de 2023.

MACHADO DA ROCHA, Bruna. **Diálogos geoliterários: conceição evaristo no fazer geográfico antirracista**. *Anais do XV ENANPEGE...* Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/94167>. Acesso em: 06/01/2024 12:57.

- MACHADO, V. Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais. Salvador: Edufba, 2002.
- MAGÉ. Documento Curricular da Rede de Ensino. Secretária Municipal de Educação e Cultura. 2022.
- MAGÉ. Plano Diretor do Município de Magé. LEI COMPLEMENTAR Nº 6, de 15 de dezembro de 2016.
- MAGÉ. Plano Municipal de Educação de Magé. Lei Nº 2267/2015. Magé-RJ, 16 de Junho de 2015.
- MAGÉ. ORIENTADOR CURRICULAR. Secretária Municipal de Educação e Cultura. 2021.
- MARÇAL CIRQUEIRA, D.; FERNANDES DOS SANTOS, M. Considerações sobre as geografias das relações étnico-raciais e as geografias negras no Brasil. Revista da ANPEGE, [S. l.], v. 19, n. 38, 2023. DOI: 10.5418/ra2023.v19i38.15739. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/15739>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- MARANDOLA, Eduardo; DE OLIVEIRA, Livia. Geograficidade e espacialidade na literatura. Geografia, v. 34, n. 3, p. 487-508, 2011.
- MBEMBE, Achille. Crítica da razão negra. São Paulo: N-1, 2018. p. 88.
- MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- MEDES E RATTS, África e Formação de Professores e Professoras de Geografia: um Estudo a partir das Ementas de Disciplinas sobre Geografia Africana. Revista Continentes (UFRRJ), ano 11, n. 21, 2022.
- MICELI, G. C. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): CONTRADIÇÕES, NEGLIGÊNCIAS E ALTERNATIVAS POSSÍVEIS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA. Geoiंगा: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia. Maringá, v. 14, n. 1, p.97-118, 2022.
- MILES, Tshombe. CAPITALISMO RACIAL E ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE COMUNIDADES QUILOMBOLAS. In: JESUS, L. S. B. & RIBARD, F. P. G. (Orgs.) “Nós na Universidade: negros, indígenas e quilombolas entre negociações, afirmações e disputas”. – Fortaleza: Imprensa Universitária, 2023, p-19-30.
- MIRANDA, Eduardo Oliveira. Corpo-território & educação decolonial : proposições afro-brasileiras na invenção da docência / Eduardo Oliveira Miranda. - Salvador : EDUFBA, 2020.
- MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1. E 2 graus.** Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- MONTEZUMA, Rita de Cássia Martins. RACISMO AMBIENTAL. In: Geografias pretas. COUTO, Aiala Colares Oliveira & MENDES, Luiz Augusto Soares. 1. ed. Belém, PA: Grupo Acadêmico Produção do Território e Meio Ambiente na Amazônia - GAPTA/UFPA, 2023.

MORAES, A.C.R - Geografia - Pequena história crítica. São Paulo, HUCITEC, 1983 (2a. ed.).

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 [1999], p.173-184.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. IN _____. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo, Cortez, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. In: Cadernos PENESB – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF - n.12. Rio de Janeiro/Niterói – Ed.Alternativa/EdUFF, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André A. (org.) Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói: EDUFF, 2004.

MUSZKAT, Malvina. Consciência e Identidade. Série Princípios n. 73. São Paulo: Ática, 1986. NASCIMENTO, Elisa Lakin e GÁ, Luiz Carlos. Adinkra. Sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

NASCIMENTO SILVA, Antônia Maria; RODRIGUES, Maria José. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores (IBGE, 2019). Revista da ANPEGE, [S. l.], v. 19, n. 38, 2023. DOI: 10.5418/ra2023.v19i38.15735. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/15735>. Acesso em: 9 out. 2024.

OLIVEIRA, A. F. de. Por que uma especial atenção às Geografias Negras?. Revista da ANPEGE, [S. l.], v. 19, n. 38, 2023. DOI: 10.5418/ra2023.v19i38.17356. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/17356>. Acesso em: 7 ago. 2023.

OLIVEIRA, L. F; CANDAU V. M. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. In: Educ. rev. 26 (1). Abril, 2010.

OLIVEIRA, Paulo Roberto Martins de. **Quatro etnias na fundação de Petrópolis**. IHP, 2002. Disponível em <<https://ihp.org.br/?p=3218>> Acesso em 18 de dezembro de 2023.

PACHECO, José Augusto. Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

PAULON, S.M. Análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. Psicologia e Sociedade, v.17, n.3, set./dez.,p.18-25, 2005.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. “Panorama da literatura afro-brasileira”. Callaloo, v. 18, n. 4, John Hopkins University Press, 1995.

PIRES, T.R.O.; GUIMARÃES, V. T. Injustiça ambiental, racismo ambiental e a marca da estratificação sócio-racial nas zonas de sacrifício: o caso do bairro de Santa Cruz na cidade do Rio de Janeiro.

PRIMO DO NASCIMENTO, Fernando José. Os cursos de Geografia e a educação para as relações etnicorraciais. *Revista da ANPEGE*, [S. l.], v. 19, n. 38, 2023. DOI: 10.5418/ra2023.v19i38.15699. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/15699>. Acesso em: 9 out. 2024.

PRINTES, Rafaela Biehl. Presença indígena nos livros didáticos de geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 4, n. 8, p. 195-220, jul./dez., 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005a. 130p. p. 107 – 130.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. CLACSO. Buenos Aires: 2014.

RATTS, A. A questão étnica e/ou racial no espaço: a diferença no território e a geografia. *Boletim Paulista de Geografia*, [S. l.], v. 1, n. 104, p. 1–22, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/2134>. Acesso em: 17 fev. 2024.

RATTS, A. As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. *Espaço e cultura*. Rio de Janeiro, nº 17-18, jan/dez.2004, p. 77-88.

RATTS, Alecsandro (Alex) J. P. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. *Terra Livre*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 34, p. 125-140, 2010.

RATTS, A.; SANTANA FILHO, M. M. de. Apresentação: Seção Temática Geografias Negras. *Revista da ANPEGE*, [S. l.], v. 19, n. 38, 2023. DOI: 10.5418/ra2023.v19i38.17307. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/17307>. Acesso em: 9 ago. 2023.

ROBINSON, C. J. *Black marxism: the making of the black radical tradition*. London: Penguin Books, 2021.

ROCHA, B. M. da. CORRÊA, G. S. Magé-RJ e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (EHCAI): uma análise das políticas educacionais a partir da ótica geográfica.. *Revista Tamoios*, São Gonçalo, v. 19, n. 2, p. 185-206, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2023.76528>. Acesso em: 18/08/2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, A. Ávila Melo; OLIVEIRA, A. F. Borges de, A Literatura Negra Infantil como Prática Antirracista nas Aulas de Geografia. *Revista Ciranda*, [S. L.], V. 5, N. 3, P. 242–248, 2021. Disponível em <<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/4532>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de. **Magé na crise do escravismo: Sistema agrário e evolução econômica na produção de alimentos (1850-1888)**. Dissertação de Mestrado em História. Niterói: UFF, 1994.

SANTANA, Elisângela Oliveira de. JESUS, Leandro Santos Bulhões. UNIVERSIDADES, AÇÕES AFIRMATIVAS E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS. In: Nós na Universidade: negros, indígenas e quilombolas entre negociações, afirmações e disputas. Organizadores, Leandro Santos Bulhões de Jesus e Franck Pierre Gilbert Ribard. – Fortaleza: Imprensa Universitária, 2023, p. 165-178.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. POR UMA EDUCAÇÃO GEOLITERÁRIA: O MUNDO COMO LIVRO, O TEXTO COMO VIAGEM. In: Geografias literárias: escritos, diálogos e narrativas. Jussara Fraga Portugal (Org.) Edufba, 2020.

SANTOS, Éder Rodrigues dos. Por uma pós-geografia de resistência: A Zoografia cosmogônica dos povos indígenas do Brasil. Revista Eletrônica Casa de Makunaima, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 26-40, 2022. DOI: 10.24979/makunaima.v3i2.1019. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/casa_de_makunaima/article/view/1019. Acesso em: 7 jul. 2023.

SANTOS, Mariza Fernandes dos. A temática racial nas teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em Geografia no Brasil (1987-2018). Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 12, n. Ed. Especi, p. 54-77, 12 abr. 2020.

SANTOS, Milton. As exclusões da globalização: pobres e negros. In: FERREIRA, A. M. T. Na própria pele. Porto Alegre: CORAG/Secretaria de Estado da Cultura, 2000. p. 9-20.

SANTOS, Milton. [1996]. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. 4. Ed 7ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Milton. **Cidadanias mutiladas**. In: LERNER, Julio (ed.). O preconceito. São Paulo: Imesp, 1996/1997. p. 133-144.

SANTOS, Milton. **O intelectual negro no Brasil**. Ethnos, n. 1 (1), p. 7-10, 2002 [1989].

SANTOS, Milton. **O retorno do território**. OSAL : Observatorio Social de América Latina, Buenos Aires, año 6, n. 16, jun. (2005 [1994]).

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 3ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1986.

SANTOS, Renato Emerson dos. **A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação**. Tamoios, Rio de Janeiro, n. 1, p. 4-24, 2011.

SANTOS, Renato Emerson A lei 10.639 no PNLD de Geografia: um ensaio sobre as questões, mudanças e permanências. In: TONINI, Ivaine Maria et all. Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SANTOS, R. E. N. dos. A QUESTÃO RACIAL E AS POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE EM TEMPOS DE GOLPE: INFLEXÃO DEMOCRÁTICA, PROJETOS DE

NAÇÃO, POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO E TERRITÓRIO. Caderno Prudentino de Geografia, [S. l.], v. 4, n. 42, p. 200–224, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7877>. Acesso em: 23 out. 2023.

SANTOS, Renato Emerson dos. (org.). Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. **Ensino de geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639**. In: Revista Terra Livre, v. 1, p. 141-160, 2010.

SANTOS, R. E. Movimentos sociais e geografia: sobre a(s) espacialidade(s) da ação social. Rio de Janeiro: Ed. Consequência, 2011.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639.

SANTOS, Renato Emerson dos. Sobre espacialidades das relações raciais: raça, racialidade e racismo no espaço urbano. In: SANTOS, Renato Emerson dos. (org.). Questões urbanas e racismo. Rio de Janeiro: DP et al & ABPN, 2012. p. 36-67.

SANTOS, Renato Emerson dos. Sobre relações raciais no campo da geografia urbana brasileira: algumas notas introdutórias a partir dos eventos nacionais da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). In: COSTA, C. L.; RATTI, A. (org.). Espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero. Goiânia: UFG, 2018. p. 41-52.

SANTOS, R. E. N. VINTE ANOS DA LEI 10.639: : QUAIS OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA?. Boletim Paulista de Geografia, [S. l.], v. 1, n. 111, p. 14–31, 2023. DOI: 10.61636/bpg.v1i111.3114. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/3114>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, R. E. N. DOS; SOETERIK, I. M. Escalas da ação política e movimentos sociais: o caso do Movimento Negro Brasileiro e a emergência de políticas educacionais de combate ao racismo. GEOgraphia, v. 17, n. 33, p. 69-97, 16 maio 2015.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Educação anti-racista; caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHWARCZ, Lilia. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. Afro-Ásia, n. 18, 1996.

SILVA, Gisele Rose da. Azoilda Loretta da Trindade: o baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros. CEFET-RJ. 163f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais), Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/149_Gisele%20Rose%20da%20Silva.pdf.

SILVA, Gisele Rose da. Azoilda Loretta da Trindade e o legado do projeto a cor da cultura. Revista Interinstitucional Artes de Educar, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 805–820, 2021. DOI: 10.12957/riae.2021.63430. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/63430>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SILVA, M. C. P. Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da Educação brasileira. Salvador: Edufba, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, P. B. G. LEI Nº 10.639/2003 – 10 ANOS In Interfaces de Saberes. v. 13, n. 1. 2013.

SILVA SANTOS, Adir Felipe; SILVA, Joseli Maria; OLIVEIRA, Denilson Araújo de. O desenvolvimento da Geografia das racialidades no Brasil: a constituição dos conceitos e temas centrais. Revista da ANPEGE, [S. l.], v. 19, n. 38, 2023. DOI: 10.5418/ra2023.v19i38.15586. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/15586>. Acesso em: 9 out. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos e identidade: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

SILVA, T. T. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Vanessa Messias da. SILVA, Bruno Torres Braga da Silva. PERCEPÇÃO AMBIENTAL DA COMUNIDADE DO ENTORNO DO PARQUE NATURAL MUNICIPAL BARÃO DE MAUÁ, MUNICÍPIO DE MAGÉ, RJ. Revista Eletrônica Uso Público em Unidades de Conservação. Vol 1, no 3, 2013, Niterói/RJ.

SILVA JUNIOR, Hédio. **Conceito e Demarcações Históricas**. In: Políticas Públicas de promoção de Igualdade Racial. Organização: Hédio Silva Jr., Maria Aparecida da Silva Bento e Mario Rogério Silva. São Paulo, SP: Ceert, 2010.

SILVÉRIO, Valter Roberto. “A diferença como realização da liberdade”. In ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). Educação como prática da diferença, Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.5-19.

SOUSA, P. P. A. Raça, etnia e negritude: aportes teórico-conceituais para debates etnogeográficos - DOI 10.5216/ag.v4i11.1195. Ateliê Geográfico, Goiânia, v. 4, n. 3, p. 18–45, 2011. DOI: 10.5216/ag.v4i3.16639. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ateliê/article/view/16639>. Acesso em: 17 fev. 2024.

SOUZA, Lorena Francisco de. SANTOS, Camila da Conceição Reis. A GEOGRAFIA ESCOLAR E O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: APONTAMENTOS A PARTIR DO CURRÍCULO REFERÊNCIA DO ESTADO DE GOIÁS. Revista da ABPN, v. 12, n. Ed. Especial – Caderno Temático: “Geografias Negras”. Abril de 2020, p. 273-291.

SOUZA, L. F. de; CIRQUEIRA, D. M; SOUZA, P. P. A. de; RATTTS, Alex. UMA GEOGRAFIA DAS CORPOREIDADES E DAS DIFERENÇAS. In: Uma Geografia do século XXI: temas e tensões / Patrícia Francisca de Matos, Carmem Lúcia Costa (organizadoras) – Curitiba : CRV, 2020.

SOUZA, Maria Elena Viana. Relações raciais no ensino superior: experiências de ensino/aprendizagem e pesquisa. In: SOUZA, Maria Elena Viana. (Org). Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei 10.639/03. Rio de Janeiro, Editora Rovellet, 2009. p. 63-87.

SILVEIRA, A. da F. S. E; MELO, E. C. de. Os estudos sobre os territórios de quilombo nas revistas brasileiras de geografia (2000 - 2019). Revista Espaço e Geografia, v. 24, n. 2, p. 50:70-50:70, 2021.

SILVA, Cíntia Cristina Lisboa da. SOUZA, Lorena Francisco. Geografia e racialidades: as mulheres que produzem o campo científico.. Anais do XIV ENANPEGE... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78048>>. Acesso em: 06/01/2024 21:05

SUZUKI, Júlio César. Geografia e Literatura: abordagens e enfoques contemporâneos. Revista do Centro de Pesquisa e Formação, v. 5, p. 129-147, 2017.

TAVARES, Júlio César. Teatro Experimental do Negro: contexto, estrutura e ação. Dionysos. Especial: Teatro Experimental do Negro. Rio de Janeiro, MinC/Fundacen, n.28, 1988.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Percurso metodológico. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.). Modos de fazer : caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na educação. MEC-Valores afro-brasileiros na Educação. Boletim, v. 22, 2005.

TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael. Multiculturalismo: mil e uma faces da escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

VAZ, Leandro F; VAZ, Nádia Maria Farias. **Uma geografia das ações afirmativas no ensino superior – território, espaço e racismo ‘à brasileira’.** In: Anais do Simpósio Nacional Espaço, Economia e Políticas Públicas. Anápolis: UFG, 2011.

Vieira Lourenço, F. A IMPORTÂNCIA SOCIAL DA DISCUSSÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS SOB UMA PERSPECTIVA GEOGRÁFICA. Boletim Alfenense de Geografia, v. 2, n. 4, p. 232-244, 3 out. 2022.

WANDERLEY, N. **A Direita para o Social e a Esquerda para o Capital. Intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo, Xamã, 2010.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil.** In: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: MEC-SECAD, p. 134-14, 2005.