



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Lucas Bussi Ferreira do Sacramento

**Arena das geografias ensinadas: o conflito entre o racismo e as resistências
antirracistas nos Colégios Federais da Baixada Fluminense**

São Gonçalo

2024

Lucas Bussi Ferreira do Sacramento

**Arena das geografias ensinadas: o conflito entre o racismo e as resistências antirracistas
nos Colégios Federais da Baixada Fluminense**



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. Manoel Martins de Santana Filho

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Geny Ferreira Guimarães

São Gonçalo

2024

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

S123 Sacramento, Lucas Bussi Ferreira do.
TESE Arena das geografias ensinadas: o conflito entre o racismo e as resistências antirracistas nos Colégios Federais da Baixada Fluminense / Lucas Bussi Ferreira do Sacramento. – 2024.
182f.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Martins de Santana Filho.
Coorientadora: Profª. Dra. Geny Ferreira Guimarães.
Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Geografia - Estudo e ensino - Baixada Fluminense (RJ) - Teses. 2. Racismo na educação – Teses. 3. Antirracismo - Teses. 4. Conflito cultural – Teses. I. Santana Filho, Manoel Martins de. II. Guimarães, Geny Ferreira. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 5190

CDU 911.3

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

Assinatura

Data

Lucas Bussi Ferreira do Sacramento

**Arena das geografias ensinadas: o conflito entre o racismo e as resistências antirracistas
nos Colégios Federais da Baixada Fluminense**

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 12 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

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

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

Prof. Dr. Gabriel Siqueira Correa
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Daniel Pereira Rosa
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo
2024

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado ao meu amigo que não se encontra mais nesse plano, Emerson Sheik. Também é dedicado a nós, pessoas negras da Baixada Fluminense, a todo momento somos marginalizados, violentados e oprimidos, mas resistimos, estamos aqui mostrando que a Baixada também é resistência.

AGRADECIMENTOS

“Tudo, tudo, tudo que nós têm é nós”. Acho que nenhuma frase como o refrão da música Principia do cantor Emicida demonstra tanto o que eu quero passar nesses agradecimentos. A partir da filosofia Ubuntu, acredito que somos seres coletivos, e não individuais. Neste pensamento que não quero tratar este meu trabalho como um mérito individual de Lucas Bussi, não, tudo é coletivo, não existe mérito meu, sozinho, é uma conquista de todos que estão ao meu redor, que me ajudaram, me formaram, me fortalecem e me reinventam. Uma relação que envolvem as minipeças de um quebra-a-cabeça que são obrigatórias para tornar o cenário completo. Então, começo os agradecimentos colocando nomes que enxergo como essencial para hoje este nosso trabalho.

Os primeiros agradecimentos serão destinados aos meus irmãos, Pedro e Laura, que apesar de pequenos, me reinventaram não só como irmão babão, mas foram essenciais para uma nova visão de mundo, descobrindo ainda mais portas do que é o amor. Agradecer a minha mãe, meu pai, meu padrasto e minha madrastra, que nunca mediram esforços para me oferecer as melhores condições possíveis a duras realidades que eles enfrentaram. Ao meu avô, minhas avós, minha tia Carla, meu tio Erick, a Beatriz Paixão, minha família Sacramento e Bussi, em especial meus primos Breno, Nathalia e Agatha, por sempre me proporcionarem sensações únicas de felicidade que uma família pode oferecer. Aqui abro outras asas, agora através do refrão da música Continuação de um sonho, de BK, pois eu “Sou a continuação de um sonho (...) de todos que vieram antes de mim, sou a continuação de um sonho (...) de quem sangrou para a gente poder sorrir”.

Agradecer também a família que me adotou durante minha passagem por Belém, os “Vingadores”, pois foram “ímpares” não só na minha formação acadêmica, mas também humana, abrindo meus olhos para o que enxergo como a coisa mais bonita da vida, o cuidado com o próximo. Aqui, aproveito para agradecer aos meus amigos Matheus Matos e Leonam Oliveira, por me acompanharem e me auxiliarem, das diversas formas, durante os últimos 10 anos. Nesse embalo, também vale as menções positivas aos grupos que são parte essencial de todas as minhas conquistas, como os Lucas da “L Force”, meus amigos da graduação para a vida como o “CDG”, no qual, apesar da distância, estão presentes todos os dias na minha vida, como se nunca estivéssemos nos afastados geograficamente, as pessoas com qual me aproximei muito durante meu trabalho, no grupo “ERRO” e por fim meus amigos e

conterrâneos do “Ordem da Fênix”, em especial Thaynara Bittencourt e Rafael Ferreira, que me acompanham desde a minha terceira série do Ensino Fundamental.

Agradecer também a todos que foram importantes durante essa nova etapa da minha vida chamada mestrado, com destaque para amigos muito importantes para mim como Larissa Lorien, Ludmylla Gonçalves (3L), João Paulo, Rafael Paysan, Nagib Auar, Beatriz Nascimento, Debora Chaves e Caio. Agradecer também aos professores do programa, diferentes não só pelos ricos debates intelectuais, mas também pela preocupação e a sensibilidade com seus alunos. Em especial a professora Ana Sacramento, por acreditar no meu potencial e me convidar para participar de eventos acadêmicos, e ao professor Astrogildo França, pelas conversas despretensiosas no chão do pátio da biblioteca, que embora ele possa não saber, foram muito importantes para mim.

Agradecer a minha coorientadora professora Geny Guimarães, que desde nosso primeiro contato, nunca parou de me surpreender com sua genialidade, sua empatia e seus esforços para ajudar a construir esse trabalho.

Agradecer, de forma imensurável, meu orientador e professor Manoel Santana. Aqui eu poderia enumerar centenas de adjetivos que ainda não conseguiriam demonstrar o cuidado, a preocupação, a rigidez (necessária), o carinho e a maestria que o professor teve comigo nesses anos de mestrado. Foi nas suas orientações que direcionei minha pesquisa para a Baixada Fluminense, e quando eu não acreditava que poderia entender a minha região academicamente do 0, ele que fez eu acreditar no meu potencial para conseguir realizar essa pesquisa e mudar definitivamente a minha vida como, agora, pesquisador da região que eu me identifico. Agradecer aos pesquisadores do grupo “geoliterária” pelas reuniões e conversas enriquecedoras.

Por fim, agradecer a pessoa que acompanhou minhas angústias de perto durante essa trajetória, que me oferece suporte, que não me fez desistir, que sempre me levantou quando achei que não seria mais possível, e que hoje, tenho certeza de que é o amor da minha vida, Jeniffer Andreissy.

Dar a vida por isso e continuar vivo
Normal pra quem nasceu e cresceu na trincheira
E lembre, eu até posso tá errado
Mas a determinação é verdadeira.

RESUMO

SACRAMENTO, Lucas Bussi Ferreira do. **Arena das geografias ensinadas: o conflito entre o racismo e as resistências antirracistas nos Colégios Federais da Baixada Fluminense.** 2024. 182f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Os processos que levaram a atual estrutura espacial da Baixada Fluminense são caracterizados por disputas envolvendo entes racistas e antirracistas desde o período colonial, tornando a região num espaço racialmente conflituoso. Atualmente, a Baixada Fluminense é uma região cuja maioria de sua população é negra, por isso, é alvo de políticas públicas e outras ações espaciais articuladas entre as classes hegemônicas que buscam controlá-las através de discriminações sistêmicas, legitimadas e reproduzidas devido e pela ideologia racista presente no imaginário social, logo, na sua estrutura espacial. Por isso, uma das estratégias utilizadas para consolidar o racismo praticado contra a população da Baixada será a criação e difusão de imagens negativas atreladas à região, tratando-a como região de doenças, suja e perigosa, cuja única solução seria a própria violência. Todos esses fatores ocorrem ao mesmo tempo em que a sua população apresenta diversas articulações que manifestam a resistência dos seus corpos, culturas, identidades e da sua própria existência. Essa característica conflituosa da região tornará algumas de suas formas espaciais em arenas que serão disputadas também entre grupos que buscam a manutenção do racismo e legítima a discriminação para o controle da população da Baixada e outros que objetivam a reprodução de conhecimentos e informações que contribuam para o desenvolvimento de uma consciência espacial antirracista, que fortaleça a resistência e desconstrua o racismo como um dos fatores ordenadores das diversas discriminações existentes contra a sua população. Diante desse contexto, as escolas da Rede Federal de Ensino se tornam alvo de políticas públicas para a expansão até áreas periféricas no início dos anos 2000 e chegam na Baixada Fluminense, sendo influenciadas por essa realidade espacial. O prestígio que essas instituições carregam junto à qualidade do serviço oferecido tornarão essas escolas almejadas por boa parte da população da região, levando a motivação dessa pesquisa de tornar as práticas educativas envoltas na geografia ensinada nessas escolas como objeto de estudo. Sabendo da relevância da geografia na formação da consciência espacial do aluno, será delimitado nessa pesquisa o papel exercido pela geografia ensinada na perspectiva racial nas escolas da Rede Federal de Ensino. A hipótese dessa pesquisa sugere que a geografia ensinada nessas escolas é influenciada pela realidade espacial da região, e apresenta aspectos, tanto racistas quanto antirracistas no desenvolvimento de seu ensino. Seguindo a linha de raciocínio, o objetivo dessa pesquisa é investigar como a dimensão racial conflituosa da Baixada Fluminense se manifesta pela geografia que está sendo ensinada no ensino médio dos colégios da Rede Federal de Ensino na região. Para alcançá-lo, há três objetivos específicos: compreender a dimensão racial por dentro da geografia que é ensinada no Brasil; evidenciar o conflito racial por dentro dos processos históricos que levaram à atual configuração espacial da Baixada Fluminense; examinar, com ênfase nas questões raciais, os currículos e as práticas docentes dos professores de geografia dos Colégios da Rede Federal de Ensino da região. Para isso, a metodologia dessa pesquisa é composta por uma abordagem qualitativa, através de uma análise documental das escolas delimitadas, e bibliográfica, sob uma perspectiva dos conceitos de espaço geográfico, suas formas e funções, estruturas e processos e racismo estrutural. Além disso, também houve a aplicação e análise de entrevistas com professores de geografia das escolas pesquisadas. Portanto, tal pesquisa permitiu identificar como alguns

aspectos dos conflitos raciais na Baixada Fluminense e na própria educação escolar se manifestam dentro da geografia que está sendo ensinada nos colégios federais da região.

Palavras-chave: Baixada Fluminense; conflito racial; geografia ensinada; escolas federais; ensino antirracista.

ABSTRACT

SACRAMENTO, Lucas Bussi Ferreira do. **Arena of taught geographies: the conflict between racism and antiracist resistances in Federal Schools of Baixada Fluminense.** 2024. 182f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

The processes that led to the current spatial structure of Baixada Fluminense are characterized by disputes involving racist and antiracist entities since the colonial period, making the region a racially conflicted space. Currently, the Baixada Fluminense is a region where the majority of the population is Black, which makes it a target of public policies and other spatial actions articulated among hegemonic classes that seek to control it through systemic discrimination, legitimized and reproduced due to the racist ideology present in the social imaginary, and thus, in its spatial structure. One of the strategies used to consolidate the racism practiced against the population of Baixada is the creation and dissemination of negative images associated with the region, portraying it as a place of disease, dirt, and danger, where the only solution would be violence itself. All these factors occur simultaneously as the population displays various articulations that manifest the resistance of their bodies, cultures, identities, and their very existence. This conflictual characteristic of the region will turn some of its spatial forms into arenas that will also be contested between groups seeking to maintain racism and legitimize discrimination for the control of the Baixada population, and others aiming to reproduce knowledge and information that contribute to the development of an antiracist spatial consciousness, which strengthens resistance and deconstructs racism as one of the organizing factors of the various discriminations existing against its population. In this context, the Federal Education Network schools become targets of public policies for expansion into peripheral areas in the early 2000s, reaching Baixada Fluminense and being influenced by this spatial reality. The prestige that these institutions hold, along with the quality of service they offer, makes these schools desirable for a large part of the region's population, leading to the motivation behind this research to turn the educational practices surrounding the geography taught in these schools into an object of study. Aware of the relevance of geography in shaping students' spatial consciousness, this research will delimit the role played by the geography taught from a racial perspective in the schools of the Federal Education Network. The hypothesis of this research suggests that the geography taught in these schools is influenced by the spatial reality of the region and presents aspects of both racism and antiracism in its teaching development. Following this line of reasoning, the objective of this research is to investigate how the conflictual racial dimension of Baixada Fluminense manifests through the geography being taught in the Federal Education Network high schools in the region. To achieve this, there are three specific objectives: to understand the racial dimension within the geography taught in Brazil; to highlight the racial conflict within the historical processes that led to the current spatial configuration of Baixada Fluminense; and to examine, with an emphasis on racial issues, the curricula and teaching practices of geography teachers in the Federal Education Network schools in the region. Thus, the methodology of this research consists of a qualitative approach, through a documentary analysis of the delimited schools, and bibliographical research, under a perspective of geographic space concepts, its forms and functions, structures and processes, and structural racism. Additionally, interviews with geography teachers from the researched schools were conducted and analyzed. Therefore, this research allowed for the

identification of how some aspects of racial conflicts in Baixada Fluminense and in education itself manifest within the geography being taught in the federal schools of the region.

Keywords: Baixada Fluminense; racial conflict; taught geography; federal schools; antiracist education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 –	Zonas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro	61
Mapa 2 –	Municípios da Baixada Fluminense	62
Mapa 3 –	Altimetria da Baixada Fluminense	64
Figura 1 –	Fotografia tirada de Nova Iguaçu, com a Serra do Mar ao fundo	64
Mapa 4 –	Rios na Baixada Fluminense	65
Figura 2 –	Linha do Comércio Transatlântico para o Brasil	70
Figura 3 –	Cachoeira localizada em Nova Iguaçu	74
Figura 4 –	Grande saque nos estabelecimentos de Duque de Caxias em 1962	92
Figura 5 –	Meios de comunicação retratando as milícias locais	93
Mapa 5 –	Shoppings centers na Baixada	97
Mapa 6 –	Algumas formas ligadas a logística industrial ao redor da Rodovia Presidente Dutra na Baixada	97
Figura 6 –	População negra na Região Metropolitana do Rio de Janeiro	99
Figura 7 –	Esgoto a céu aberto em São João de Meriti	100
Figura 8 –	Tratamento de esgoto na Região Metropolitana do Rio de Janeiro	101
Figura 9 –	Representação política de pessoas negras na Região Metropolitana do Rio de Janeiro	102
Mapa 7 –	Colégios Federais que ofertam Ensino Médio Integrado na Baixada	107
Figura 10 –	Plano de curso química do IFRJ	124
Figura 11 –	Mapa mental relação geografia – raça – Baixada	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Documentos analisados na pesquisa	118
Tabela 2 –	Relação dos professores entrevistados com os colégios no qual trabalham	141
Tabela 3 –	Formação dos professores entrevistados	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BXD	Baixada Fluminense
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CPII	Colégio Pedro II
CTUR	Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
P1	Professor 1
P2	Professor 2
P3	Professor 3
P4	Professor 4
P5	Professor 5
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPC	Plano Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Político Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	O CONFLITO NA GEOGRAFIA ENSINADA	28
1.1	A disputa pela função espacial da geografia ensinada na escola	29
1.2	Da Colonialidade no Saber às limitações de uma Geografia Escolar Antirracista	30
1.3	O Racismo enquanto constituinte da Colonialidade	36
1.4	A colonialidade da Geografia Ensinada: consolidação de barreiras para um Ensino Antirracista no Brasil	40
1.5	As limitações vivenciadas pelos professores segundo a pesquisa de Santos e Santos (2020)	47
1.6	Por uma geografia ensinada antirracista	49
1.7	O que, para quê e como ensinar uma Geografia Antirracista?	51
1.7.1	<u>Atividades através de dados, informações e conhecimentos que permitam ao aluno compreender o que é e como o racismo está estruturado no espaço geográfico brasileiro</u>	55
1.7.2	<u>Revisão de conteúdos da geografia ensinada dentro da sala de aula</u>	55
1.7.3	<u>Nas atividades que extrapolam as paredes da sala de aula e valorizam os elementos negros presentes no espaço</u>	57
2	CONTRADIÇÕES RACIAIS POR DENTRO DOS PROCESSOS QUE FORMARAM A ESTRUTURA DA BAIXADA FLUMINENSE: UMA REGIÃO DUELADA POR RACISMOS E RESISTÊNCIAS E ANTIRRACISTAS	60
2.1	Baixada Fluminense, uma zona periférica da Região Metropolitana do Rio de Janeiro	60
2.2	A Geografia da Baixada Fluminense: a planície embrejada entre a Serra do Mar e a Baía de Guanabara	63
2.3	O processo de ocupação Colonial, as sesmarias, a policultura e a chegada dos negros na Baixada Fluminense	66
2.4	A reconfiguração espacial da Baixada a partir do século XVIII: A influência da descoberta de minérios no interior da colônia, o intercâmbio	

	de escravizados, os quilombos e o papel de passagem da Baixada Fluminense	71
2.5	A virada do século XX: República, branqueamento, café e urbanização da capital – as reformas higienistas na capital e a migração da população negra carioca para a baixada	75
2.6	Industrialização, a migração nordestina e a urbanização espontânea, a integração da Baixada na dinâmica urbana industrial	82
2.7	Pós-Segunda Guerra mundial, o declínio da citricultura, descentralização industrial do Rio de Janeiro, a criminalização da pobreza na Baixada Fluminense e o papel dos meios de comunicação para o reforço de um imaginário social negativo à região	87
2.8	A configuração espacial da Baixada Fluminense hoje	96
3	AS LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES À UMA GEOGRAFIA ENSINADA ANTIRRACISTA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS COLÉGIOS FEDERAIS DA BAIXADA	106
3.1	Caracterização dos Colégios	106
3.2	Lei 10.639/2003 nos documentos curriculares	114
3.2.1	<u>Análise dos documentos do IFRJ</u>	119
3.2.2	<u>Análise dos documentos do CEFET/RJ</u>	127
3.2.3	<u>Análise dos documentos do Colégio Pedro II</u>	131
3.2.4	<u>Análise dos documentos do CTUR</u>	134
3.3	O que esperamos das entrevistas?	136
3.3.1	<u>Roteiro da entrevista</u>	139
3.3.2	<u>Os entrevistados</u>	141
3.4	A entrevista	142
	PARA NÃO CONCLUIR	169
	REFERÊNCIAS	175

INTRODUÇÃO

O início da minha pesquisa antecede meu projeto de mestrado. A primeira etapa consiste em inúmeros momentos de percepções através do contato cotidiano, afetivo e sensível com a realidade de onde está inserido meu objeto e com as ideias que trago nesta pesquisa. Com isso, afirmo que antes da etapa em que me encontro, na qual busco esculpturar minha pesquisa através de todo caráter científico que a academia exige, há uma etapa similar a um processo endógeno da geomorfologia, que me forneceu a base para que hoje pudesse, através de um olhar científico, fazer a tal da “esculturação”, que em outras palavras, eu coloco como etapa subjetiva, correspondente às vivências de um menino negro, pobre e morador da Baixada Fluminense.

Apesar de nascido num hospital localizado no Rio de Janeiro, morei, nos meus primeiros quatorze anos de vida na Baixada Fluminense, mais precisamente em São João de Meriti, num bairro chamado Eden.

Apesar do nome remeter a uma localização sagrada no cristianismo, Eden estava longe de ser o paraíso descrito na Bíblia. Lá, os Adões e as Evas, quase sempre negros, eram submetidos a condições de violências diversas e o fruto envenenado que, neste caso, nos forçavam a comer era o racismo.

Mas antes de entrar neste debate vamos primeiro entender o espaço. São João de Meriti, um município da Baixada Fluminense (como pode ser visto na Figura 2), durante muito tempo, foi o de maior densidade demográfica do Brasil, conhecido como “formigueiro humano”. Atualmente a cidade conta com 13.124,56 habitantes por quilômetros quadrado, totalizando uma população de aproximadamente 460 mil pessoas aglutinadas num território de 35,216 Km² (GOV, 2020). Desses, cerca de 65% são autodeclarados negros (IBGE, 2010), ou seja, São João é uma cidade negra.

Apesar de hoje, eu entender que essa demografia possui grandes influências, durante grande parte da minha vida eu enxergava as violências ali encontradas como realidades comuns a qualquer ser humano. Na verdade, eu cresci aprendendo, por diversas instituições, que a violência era algo comum.

A brincadeira popular ao se completar 18 anos, o jovem “já pode ser preso” possuía um fundo de verdade, já que muitos conhecidos da rua de fato foram presos poucos depois de completar a maioridade. E tinha os que não chegavam a ela, vítimas de mortes violentas ainda aos 16 e 17 anos. A mortalidade infantil fazia parte de uma das violências comuns,

lamentadas apenas pelos familiares ou por amigos próximos, mas sempre acompanhada de uma justificativa do “fez por merecer”, “estava no lugar errado na hora errada”, “só andava com gente que não presta” ou do “não morreu atoa, deve ter feito alguma coisa”.

A frequência dessas mortes contribuía para as tornar comum. A impressão era que muitos, em vários momentos da vida, conheciam um amigo ou familiar que fora assassinado. Essa realidade, de conhecer o assassinato desde pequeno, já o fazia nascer preparado para as situações futuras.

No meu caso, neto de uma mulher negra, guerreira e empregada doméstica durante boa parte de sua vida, que dentre várias situações, enterrou dois filhos vítimas de mortes violentas (um envolvido com tráfico e assassinado devido a disputas territoriais e outro, envolvido com outros crimes, morto pela polícia). As duas situações aconteceram ainda quando eu era pequeno, e esses foram os fatores impulsionadores para a minha normalização da violência.

Não era surpresa ver algum parente, conhecido, amigo ou parente de Eden preso, envolvido com o tráfico de drogas e até morto, mesmo sendo menor de idade. Então cresci com a violência, mas não foi só a violência.

Em Éden construí laços de afetividade com pessoas e com o próprio espaço. Lá, sempre foi o meu lugar.

Durante todo este tempo, morei próximo a uma malha ferroviária, onde passavam trens da empresa Minas Rio São Paulo - MRS carregando ferro, carvão, containers e outras mercadorias. Cresci com o barulho da buzina e do próprio trem se locomovendo pelos trilhos. Nos caminhos que fazia para a escola, nos entornos da linha do trem, fazia parte da paisagem as oferendas oriundas das religiões de matrizes africanas. Na mesma calçada do trilho, acompanhava um canal que servia como um esgoto, que durante muito tempo, não tinha uma cobertura, motivo que o levava a transbordar nos períodos de chuva. Na verdade, os “valões” também eram comuns em nossa realidade. Todos os meus amigos, inclusive eu, caímos num valão durante alguma brincadeira quando crianças.

Em muitas esquinas, aos finais de semana, era comum as rodas de samba, inclusive, meu avô, possuía vários instrumentos de percussão para começar um samba em toda viagem do futebol, da família ou dos amigos que realizávamos.

Apesar de gostar do samba, o funk e o rap eram ritmos que me entretiam mais naquele momento. Começando pela minha paixão pela cultura hip hop, estimulada ainda pelo meu pai, quando me incentivava a rimar relatando que durante um tempo rimava, com outro “mc” por vários bailes no Rio. Cresci em meio à onda dos cd’s e dvd’s de Hip Hop, à qual admito um

pouco da influência daqueles artistas, maioria negros, na minha vida. O funk estava em todas as esquinas, aniversários, festas e reuniões minhas e dos meus amigos, na escola e nas ruas, brinquei, dancei e invejava a pessoa que com maestria, dançava o passinho, pois além de saber jogar bola, “lançar o passinho” bem feito lhe garantia certa reputação.

Um dos pontos curiosos que talvez seja uma curiosidade de muitos meninos da Baixada é que apesar de morar no estado, o centro e os cartões postais do Rio eram estranhos para mim. Em todos esses lugares eu me sentia estranho, um turista, tratado como tal dentro da própria região metropolitana. Eu não era do Rio, eu era da Baixada, e de fato, a Baixada era onde eu convivia, passeava. A visita a casa dos meus tios e do meu pai em Nilópolis, ou do meu primo em Caxias. Shopping? Eu tinha o Grande Rio, na Dutra em São João, ou o Top Shopping em Nova Iguaçu. Roupas? Acompanhava minha mãe nos diversos comércios nos calçadões de Nilópolis e Nova Iguaçu. O centro de São João atendia as nossas necessidades de serviços e consumo. Para falar que eu não convivia no Rio, também passei a frequentar Campo Grande, quando minha avó e quase toda minha família materna se mudou para lá.

Porém, a identidade como morador da Baixada não vinha só das experiências vividas pela região, mas era uma construção incentivada por grandes veículos de mídia. Qualquer coisa que acontecia em qualquer lugar, não era num município específico, a notícia era que o evento ocorreu na Baixada Fluminense, principalmente, quando a notícia era veiculada a algum tipo de violência, ou seja, na maioria das vezes. Mesmo sem a consciência que tenho hoje, aquilo me incomodava, por que quando aparece a Baixada é só para falar de violência? Eu queria ver na televisão as coisas “legais” que a região me proporcionava, eu queria que as pessoas de fora vissem que eu morava num lugar que não era só violento.

Dos quatorze para os quinze anos me mudei para Belém do Pará e lá morei por oito anos. Na cidade construí outras relações de afetividade e logo, Belém também se tornou um dos meus lugares. Dentre as inúmeras gratidões que agora não vem ao caso, Belém me estimulou a questionamentos que no futuro “abriram minha mente”.

Meu primeiro contato com a cidade não foi um dos melhores. Diferente de Eden, convivi numa parte de um bairro em que a maioria é branca. Durante meu ensino médio, só eu e mais 3 alunos da minha turma eram pretos, o que destoava bastante da realidade vivida até então. Ali passei a conviver com pessoas de outro poder aquisitivo. A pele igual a minha já não era a regra e sim a exceção e assim começaram outros problemas. Na escola, convivia com o racismo recreativo, fora dela eram os olhares, as perseguições, as abordagens e as desconfianças.

Mas a grande novidade foi perceber que ali não era comum a mortalidade infantil, a prisão de jovens, o intenso tráfico de drogas, os esgotos a céu aberto. Apesar de existir, não era comum as violências, na verdade, não eram comuns a proporção das violências no qual a Baixada estava submetida.

Ali, tive acesso a informações, conhecimentos, projeções de vida que não tive durante a minha infância. Mas por quê? Qual motivo que Éden, ou até mesmo a Baixada era tão diferente? Será que ali era um lugar fadado a violência? Será que a culpa era das pessoas?

Depois de uns anos, me mudei para um bairro mais popular e ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. Lá, me graduei em Geografia e a partir de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e do Residência Pedagógica iniciei minha vida como pesquisador na área do ensino de geografia. Devido à proximidade (realizar a graduação com professores que ministravam aula para o ensino médio), dos estágios e dos projetos, as minhas pesquisas giravam em torno do ensino médio integrado, culminando no meu Trabalho de Conclusão de Curso que abordava sobre a forma que o ensino médio integrado se dava no IFPA.

Porém, foi ainda no final de minha graduação que minha vida como pesquisador deu uma virada. Meu primeiro contato com as relações raciais aconteceu no primeiro semestre, quando a professora Helena Socorro Campos da Rocha, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, nos deu a disciplina Psicologia da Aprendizagem e posteriormente, Educação para relações étnico-raciais – ERER, nos estimulando a produzir tecnologias educacionais de geografia voltadas para questões raciais.

Em 2019, junto com alguns amigos, publiquei o primeiro artigo voltado para essa questão intitulado “O PENSAMENTO GEOGRÁFICO COMO UM MEIO DE DESNATURALIZAR O PRECONCEITO: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL CONTRA O RACISMO A PARTIR DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO” nos anais do Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia – ENPEG. Na apresentação do trabalho no GT de ensino de geografia e relações raciais do evento, obtive contribuições ímpares para o meu olhar enquanto pesquisador no tema.

Porém, foi numa palestra do professor Renato Emerson dos Santos, no IFPA, que tive o famoso “pulo do gato”. Foram questionamentos como “o que você faz nas escolas para um ensino de geografia antirracista? Se faz, você julga o suficiente? Só alguns exemplos durante as aulas podem contribuir com o desenvolvimento de uma consciência antirracista no aluno? Você possui uma postura antirracista fora da universidade?”.

Só que a fala que mais me chamou atenção foi “por que os lugares de maioria negra são os que mais carecem de serviços públicos e privados. Por que os espaços de maioria negra sempre são mais violentos?”. Naquele momento, relatei imediatamente com a realidade da Baixada, comecei a pesquisar e tudo começou a fazer sentido. Aos poucos, as pesquisas se misturaram ao desejo de fazer, de alguma forma, pela e para a Baixada Fluminense.

E hoje, aqui estou, desenvolvendo minha pesquisa sobre ensino de geografia nos colégios federais da Baixada Fluminense. Hoje enxergo que muito do que citei nesse memorial é importante para a minha pesquisa. A mortalidade infantil, as mortes violentas e os problemas sanitários me mostraram como a população da Baixada, majoritariamente negra, é exposta a diversos tipos de violências. Por outro lado, os elementos presentes nas paisagens como as oferendas religiosas ou as expressões culturais como o samba, o funk e o rap mostram a resistência negra naquele espaço.

Portanto, toda essa trajetória me permitiu enxergar que a Baixada Fluminense é um exemplo notório de como o racismo está estruturado no espaço, já que a região, assim como os demais espaços habitados majoritariamente por pessoas negras, convive com inúmeros problemas que são relacionados ao trato dado pelas classes dominantes à essas pessoas. Só que também me permitiu enxergar que o racismo convive à inúmeras resistências negras, essenciais a produção das identidades de sua população e da própria Baixada Fluminense.

O conflito entre os racismos e as resistências serão as categorias centrais para o debate espacial que será feito neste trabalho. Com isso, a partir deste momento, reduzo, mas não abandono, o caráter subjetivo da pesquisa e parto para o método utilizado como lentes para a análise da realidade citada acima e da pesquisa como um todo.

Primeiro, cabe afirmar que esta pesquisa está apoiada na concepção que enxerga a geografia como ciência que estuda o espaço geográfico (Moreira, 2011). O espaço, não apenas como uma mera reunião de objetos geográficos organizados numa superfície, mas um espaço produzido que dota de historicidades, singularidades e que é condição fundamental para a própria produção social (*ibidem*). Essa concepção tem como base as ideias de Engels (1978), no qual afirma que o homem só existe enquanto ser social devido a sua relação, através do trabalho, com a natureza. Nessa perspectiva, Moreira (*op. Cit.*) desenvolve que não “haveria relações sociais se não houvesse a necessidade de os homens transformarem o meio natural em meio de subsistência ou de a este chegarem por meio do trabalho” (p. 65).

Sendo assim, a relação – trabalho – com a natureza condicionou as relações sociais que levaram a transformação da natureza afetada em espaço geográfico. Portanto, não existe espaço geográfico sem as relações sociais e não existem relações sociais sem o espaço, pois o

ser social só existe devido ao seu contato com a natureza, originando as relações sociais que permitiram a transformação da natureza para a existência e garantia das próprias relações sociais.

Seguindo nessa perspectiva, enxergamos que a história das relações sociais acontece no espaço, então, para compreender um determinado espaço é essencial compreender também a sua própria história. Cada modificação e construção de objetos no espaço, segundo Moreira, só “pode ser apreendido quando visto no interior da totalidade social que faz parte. Desligado dessa contextualidade, perde completamente sua expressão e seu valor analítico” (*ibidem*, p. 63). Noutras palavras, o contexto histórico e social dá sentido a existência e organização espacial dos objetos que antecedem e que se fazem presentes naquele espaço, tornando a historicidade do espaço indispensável à sua análise.

Portanto, como parte das interações sociais, as relações econômicas desenroladas na história se misturam a própria produção do espaço¹. Ainda no pensamento de Moreira, o “processo formador do espaço é o mesmo da formação econômica-social. Por isso tem por estrutura e leis de movimento a própria estrutura e leis de movimento da formação econômico-social.” (*ibidem*, p. 62). Porém, o autor alerta que não há de se confundir a formação econômica-social com a espacial, no qual

contém a sua estrutura e nela está contida, numa relação dialética que nos permite, através do conhecimento da estrutura e dos movimentos da formação espacial, conhecer a estrutura e os movimentos da formação econômico-social, e vice-versa. (*ibidem*, p. 62).

Destarte, toda a estrutura – os objetos e as inter-relações que compõem a instância daquele espaço – pode nos revelar também as relações econômicas-sociais que nele se desenrolam, sendo hoje as relações econômicas e sociais envolvidas na lógica do modo de produção que aquele espaço – naquele momento histórico – está inserido.

Compreende-se, então, que o espaço “não pode ser apenas formado pelas coisas, os objetos geográficos, naturais e artificiais, cujo conjunto nos dá a Natureza. O espaço é tudo isso, mais a sociedade: cada fração da natureza abriga uma fração da sociedade atual” (Santos, 1986). Com isso, o caminho metodológico para compreender o espaço nesta pesquisa será o

¹ O processo de desenvolvimento das sociedades humanas implica um armazenamento contínuo de um arsenal de coisas produzidas pelos homens, como instrumentos de trabalho e conhecimentos, de que eles se valem para reproduzir sua existência social em caráter contínuo e impulsionar o progresso sempre pra frente (...) Para que a produção seja um processo contínuo, necessário se torna que o ato de produzir gere simultaneamente os bens de consumo e os que garantam continuidade. (Moreira, 2011, p. 67).

desenvolvido por Milton Santos, que o enxerga enquanto estrutura, processo, forma e função. Para Santos, o que dá vida aos objetos existentes no espaço geográfico são

Todos os processos sociais representativos de uma sociedade em um dado momento. Esses processos, resolvidos em funções, se realizam através de formas (...) sem as formas, a sociedade, através de funções e processos, não se realizaria. (*ibidem*, p. 2).

Toda essa dinâmica se materializa no espaço através de certa configuração espacial que representa a sua estrutura, que em outras palavras, seria “a inter-relação de todas as partes de um todo; o modo de organização ou construção” deste espaço (*ibidem*, p. 50). Para Santos, só é possível analisar a estrutura de um espaço se compreender os processos que levaram/levam a sua organização e a função de suas formas nos seus respectivos contextos históricos. Complementando este debate, Corrêa (2009) acrescenta a noção de significado, que é atribuído a formas por diversos grupos sociais. Nessa perspectiva, de acordo com o significado que o foi construído ou reconstruído, as formas – atribuídas de significados – podem ser valorizadas pela sua localização, “ao mesmo tempo em que são por elas valorizadas.” (*ibidem*, p. 5).

Então, até aqui assumimos que a perspectiva adotada nessa pesquisa enxerga a geografia como ciência que estuda o espaço geográfico, e o compreendemos a partir das ferramentas metodológicas e conceituais de estrutura, processo, forma e função debatida por Santos (1985) e significado acrescido por Corrêa (2009).

Também nesse trabalho, enxergamos a estrutura espacial como conflituosa. Para Almeida, “a estrutura social é constituída por inúmeros conflitos – de classes, raciais, sexuais, etc. –, o que significa que as instituições também podem atuar de maneira conflituosa, posicionando-se dentro do conflito.” (Almeida, 2018, p. 36). Então, já que a estrutura social é conflituosa, os processos que levam à construção de formas com determinadas funções – que também são as instituições – compõem uma estrutura espacial conflituosa.

De forma mais objetiva afirmamos que o espaço é conflituoso, e o conflito abordado nesta pesquisa será o racial. A estrutura espacial brasileira é racialmente conflituosa porque não existe igualdade, e essa inexistência da igualdade, ou de relações simétricas entre “as raças” só são possíveis devido ao racismo como parte de sua estrutura. Mas para essa compreensão, é necessário definir o que entendemos como racismo, e para isso, nos apoiaremos na definição de Almeida, no qual coloca que o

racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifestam por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam

em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.(ALMEIDA, 2018, p. 25).

Sendo assim, Almeida não coloca o racismo como um conjunto de práticas individuais e isoladas, nem como um racismo somente das instituições, ou, na linguagem conceitual seguida nesta pesquisa, como um racismo somente das formas. Para o autor,

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (...) se há instituições cujo padrões de funcionamento redundem em regras que privilegiem determinados grupos raciais, é porque o racismo é parte da ordem social. Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido. (*ibidem*, p. 36).

Portanto, as formas – e suas funções – refletem, além dos processos, as características de sua estrutura, que também é racializada. E assim, as relações, práticas e ideias que o colocam como parte de sua estrutura espacial são reproduzidas por suas formas, muitas vezes graças a função de contribuir para a manutenção do racismo atribuída por grupos que interessam a própria prática racista.

Com isso, o racismo “se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica” (*ibidem*, p. 39), produzindo uma divisão na estrutura do espaço, que nas palavras de Leila Gonzales seria uma *divisão racial do espaço* (1982). Para a autora, a maioria dos brancos ocupam porções privilegiadas do espaço, com moradias amplas, poucos problemas sanitários, ferramentas, agentes e formas que buscam garantir suas seguranças, enquanto o que a autora chama de lugar do negro seria o oposto: porções do espaço com condições precárias de higiene, moradias pequenas, e agentes de segurança que atuam para reprimir, violentar e amedrontar das pessoas que os habita, resultando na criminalização do lugar, do próprio corpo e da identidade ali reproduzida.

Então, é desta forma que o racismo se manifesta enquanto parte – não um todo – da estrutura do espaço, com uma divisão racial que gera o lugar do branco e o lugar do negro – com toda repressão, discriminação e desvalorização do seu corpo, cultura, território e identidade. E com isso, retomamos ao Almeida (2018), que coloca que para compreender como o racismo foi e é estruturado na sociedade, ou seja, como ele também é estruturado no espaço, precisamos também compreender os processos históricos e políticos que criam as “condições para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. (*op. Cit.*, p. 39)

Para o autor, o racismo depende do poder político, ou seja, das instituições – formas jurídicas e extrajurídicas – que criam “os meios necessários – repressivos, persuasivos e dissuasivos – para que o racismo e violência sistêmica sejam incorporados a práticas cotidianas” (*ibidem*, p. 42) e que também reproduzem, através das próprias instituições e outras formas espaciais, a ideologia e narrativas que asseguram a legitimação e a reprodução do racismo – através da criação e reprodução de imaginários sociais – para manter a parte racista da estrutura espacial. Todos esses fatores são parte do processo político.

Porém, o autor coloca que “não se pode compreender o racismo apenas com a derivação automática dos sistemas econômicos e políticos” (*ibidem*, p. 42), pois o racismo também é um processo histórico, ou seja, a “especificidade da dinâmica estrutural do racismo está ligada às peculiaridades de cada formação social” (*ibidem*, p. 42).

Por fim, também assumimos que pelo espaço ser conflituoso, existem as resistências que o disputam, ou seja, a estrutura espacial não é só caracterizada pelo racismo, mas também pelas relações que constroem, disputam e significam as formas espaciais – incluindo as instituições – para a função de reproduzir ideias e práticas que valorizem o corpo, os territórios e a identidade negra² no espaço. Por isso, em nossa concepção, a estrutura espacial do espaço não é um todo racista, pois ela coexiste, de maneira conflituosa, com a parte resistente, que garante os corpos, símbolos, territórios e a própria identidade negra na estrutura do espaço.

Sendo assim, Almeida (2018) coloca que esses conflitos estruturados na sociedade brasileira, aqui colocado também no espaço, também são fatores que modelam a função das instituições, como os veículos de mídia, igrejas e escolas. Será neste sentido que a pesquisa surge com o objetivo de identificar como este conflito racial estruturado no espaço se reflete no currículo e nas práticas docentes de professores de geografia das escolas federais da Baixada Fluminense.

As motivações que levaram a Baixada Fluminense correspondem, além das vivências descritas no memorial descrito no começo deste trabalho, ao dado contexto histórico e social, logo, espacial da região, já que o racismo aparece como uma forte característica da estrutura espacial da Baixada. Para Gonzales (1982):

A Baixada Fluminense, nesse sentido, apresenta-se como um exemplo privilegiado. Seu crescimento populacional (a “inchação” de que falamos) gerou suas cidades dormitórios, e, em pouco tempo, levou-a a ocupar as manchetes do noticiário

² Reitero que a delimitação desta pesquisa ao antirracismo negro não descarta outras manifestações antirracistas não brancas como as das diversas etnias indígenas.

policial; foi transformada em área preferencial da ação dos esquadrões da morte e congêneres. Seus habitantes logo se acostumaram a um novo componente da paisagem: os “presuntos” (cadáveres) “desovados” pelos justiceiros da nova ordem. Vale notar que 70% desses “justiçados” eram negros (Gonzales, 1982, p. 16).

E sobre as escolas, as consideramos como uma das formas – para Almeida (2018), instituições – que contribuem para a construção de subjetividades, narrativas e ideias que constitui todo um complexo imaginário social que pode naturalizar e reforçar o racismo, e que também possui o potencial de desnaturalizar e contribuir ao combate das relações que mantêm o racismo na estrutura do espaço. Para Almeida, a abstenção da instituição potencializa a construção de um imaginário racista.

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e de gênero (...) sem nada a fazer, toda instituição irá tornar-se uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. (Almeida, 2018, p. 37).

Com isso, os conflitos se manifestam de maneira diversa e complexa nas escolas, envolvendo não só visões antagônicas sobre a perspectiva racial, porém, também situações cotidianas que dificultam a aplicação de um ensino antirracista por inúmeros motivos. Dentre eles, nessa pesquisa, destacaremos: posturas que ignoram a presença do racismo, e assim o reforçam indiretamente e/ou práticas que o reforçam diretamente – a partir de imagens, narrativas, representações e estereótipos –; contra posturas e práticas combativas ao racismo das instituições e na própria estrutura social e espacial.

Os colégios – formas ou instituições – delimitados nessa pesquisa serão os da rede Federal de ensino que ofertam o ensino médio integrado na Baixada Fluminense: os *campi* de Duque de Caxias, Nilópolis e Paracambi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ; o *campus* de Nova Iguaçu do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ; o *campus* de Duque de Caxias do Colégio Pedro II e o Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – CTUR. As três motivações que levaram à pesquisa desses colégios dizem respeito à importância e o prestígio destes colégios para com a população da Baixada; a quantidade de pesquisas voltados para a rede Federal equiparado com a rede municipal e estadual. Além disso, no memorial, relatei que durante a graduação, iniciei pesquisas acerca do ensino médio integrado, o que me motivou agora, estudar ensinos médios integrados sob a perspectiva racial.

Por fim, enxergamos a geografia como componente curricular fundamental para a construção e o desenvolvimento da consciência espacial dos alunos. Partimos da perspectiva de que a geografia enquanto ciência estuda o espaço geográfico. Também nos posicionamos na perspectiva de que enquanto disciplina, ela apresenta o espaço geográfico para que o aluno possa nele se reconhecer e posicionar (Santos, 2013). Como colocado, a estrutura do espaço é conflituosa, com racismos e resistências influenciando a sua organização e nas suas inter-relações com o todo.

Desta forma, a geografia que está sendo ensinada nestes colégios pode corroborar com a função de reproduzir as narrativas e representações que influenciarão na reprodução do imaginário e de práticas racistas, assim como pode denunciar o racismo presente na estrutura do espaço e valorizar, legitimar, colaborar e incentivar as resistências ali presentes.

Então, para atingir o objetivo da pesquisa, estruturamos o trabalho a partir dos seguintes objetivos específicos abordados em cada capítulo:

No primeiro capítulo, buscamos compreender como o conflito racial presente na estrutura se manifestou por dentro da própria geografia ensinada. A partir do entendimento da escola enquanto parte do processo político; abordamos neste capítulo que a geografia, no decorrer do processo histórico, contribuiu com a formação de subjetividades e práticas racistas – através da sua normalização ou da sua manutenção – no Brasil. Porém, como parte do conflito, foi posto também que devido às resistências manifestadas a partir da presença dos corpos e das ideias negras que ocupam a escola – no sentido pedagógico, curricular e acadêmico –, a função da geografia começou a ser disputada, refletindo-se em conhecimentos, práticas, metodologias e conteúdo que auxiliam no combate ao racismo estruturado no espaço.

Seguindo a pesquisa, se objetivamos compreender como o conflito espacial na estrutura da Baixada Fluminense reflete-se na geografia que está sendo ensinada nos naqueles colégios federais, precisamos entender como o conflito racial está estruturado no espaço da região. Portanto, este é o objetivo do segundo capítulo, apoiado na ideia de que se queremos entender o racismo se manifestando pelas instituições daquele espaço, precisamos entender, como coloca Almeida (2018), os processos históricos que levaram à estruturação do racismo – fator que origina o conflito – naquele espaço. Com isso, no capítulo tentamos abordar como os racismos e as resistências se desenrolaram pela história até a formação de uma estrutura conflituosa racialmente na Baixada.

Entendendo o conflito no ensino de geografia e o conflito na Baixada Fluminense, no terceiro capítulo, objetivamos analisar como estes conflitos se refletem nos colégios de ensino médio integrado da rede federal de ensino da região. Para isso, foi feita a análise dos

currículos dos cursos integrados e, se existente ou disponibilizado, da geografia nesses cursos, para identificar como a questão racial ali se constata. Também, neste capítulo, foram realizadas e transcritas uma série de entrevistas com alguns professores de geografia dos cursos dos colégios pesquisados, isto na intenção de analisá-las para compreender, a partir do ponto de vista de seus docentes, como a questão racial – através das práticas, eventos, materiais didáticos, posturas, conteúdos, orientações – aparece no ensino de geografia desses colégios.

Com isso, esta pesquisa possui como hipótese que a estrutura espacial racialmente conflituosa da Baixada Fluminense influencia na geografia que está sendo ensinada nos Colégios Federais que possuem ensino médio na região. Ou seja, que a geografia que está sendo ensinada nessas escolas possui uma complexidade de relações dentro e fora de sala que podem estimular, incentivar, embarreirar, dificultar e/ou impossibilitar o professor de geografia a praticar uma geografia ensinada de maneira antirracista.

1 O CONFLITO NA GEOGRAFIA ENSINADA

As relações sociais dotadas de questões raciais estão em disputa na estrutura social do Brasil (Almeida, 2018), logo, no espaço geográfico. Elas não se manifestam de forma uniforme, homogênea e simples, mas de maneira plural, caótica e complexa. Não é simplesmente dizer que a (re)construção do espaço brasileiro a partir do século XVI é caracterizado exclusivamente por relações racistas, pois isso significa invisibilizar as diversas formas de resistência antirracistas que (r)existem, grafam e disputam o espaço. Também não é cair numa armadilha de democracia racial ou apenas expor a importância das grafias, (re)produções e conquistas não brancas como um espaço que superou as relações assimétricas e não gera mais desigualdades raciais, pois isso é negar as práticas racistas que buscam a sua manutenção espacial e que contribuem para a permanência do racismo como um grande ordenador das relações sociais no Brasil (Santos, 2013).

Entender o espaço a partir da perspectiva racial é entendê-lo enquanto conflituoso, com suas “formas, funções, processos, estruturas e significados (...) sendo normatizados para compreender a espacialidade da branquitude e silenciar/exterminar espacialidade não-brancas” (Guimarães, et. al, 2021, p. 29) ao mesmo tempo que diferentes grupos disputam processos que modificam a estrutura e produzem significados e formas com funções de garantir a (re)existência, ancestralidade e as identidades não brancas no espaço.

Um dos geógrafos que realiza o debate racial por dentro das relações que compõem a estrutura do espaço, o reconhecendo enquanto conflituoso, é o autor Renato Emerson dos Santos, que afirma que “as relações raciais, o racismo, e, evidentemente, as lutas contra este, são, portanto, grafadas no espaço e, no mesmo movimento em que nele se constituem, também condicionadas por ele” (Santos, 2013, p. 30). A ideia desenvolvida por Santos, ganha contornos ainda mais concretos com as pesquisas construídas por este e outros geógrafos que pensam o espaço a partir da perspectiva racial.

(...) temos defendido que as relações raciais grafam o espaço, produzem “grafias”, referências materiais e simbólicas racializadas no espaço, heranças do passado ou fruto de ações e construções do presente. Tais expressões do padrão de relações raciais podem ser tanto grafias espaciais do racismo quanto do antirracismo. (Santos, 2018, p. 44).

Portanto, seguindo a linha de raciocínio defendida por Almeida (2018) na introdução deste trabalho, e dialogando com Santos (2013), esta pesquisa apresenta como alicerce a ideia de que o espaço geográfico no Brasil, a partir do século XVI, foi reconstruído através de relações que expressam conflituosamente os interesses de grupos racistas, gerando, conseqüentemente, a ação de resistências antirracistas, refletindo na sua estrutura e consolidando a existência de práticas que revelam uma dinâmica espacial caótica, plural e complexa.

E como as formas espaciais, as suas funções, as práticas e as próprias ideias também são frutos de sua localização, formação e contexto histórico, ou seja, do seu espaço, podemos inferir que a função da escola e a geografia ensinada no Brasil são influenciadas por este conflito racial, ponto que nos propomos a defender neste capítulo.

1.1 A disputa pela função espacial da geografia ensinada na escola

A geografia ensinada não está alheia do espaço onde as escolas estão inseridas. Isso passa pelas experiências vividas, visões de mundo e das consciências espaciais carregada pelos alunos para a escola; pelas experiências vividas, consciência espacial, visões de mundo e da ciência geográfica (atrelados a sua formação) carregadas pelos professores da disciplina para a escola; pelos currículos e materiais didáticos construídos e disponibilizados pela escola que auxiliam o ensinar da disciplina; pelos acontecimentos que ocorrem no espaço e influenciam nas decisões e práticas daquela escola; pelo próprio desenrolar dos vários aspectos que permeiam a geografia ensinada nas salas de aula no Brasil.

Portanto, a geografia ensinada nos colégios também manifesta as características da estrutura de seu espaço e por esse motivo compreendê-la implica, ir além do entendimento da Geografia Escolar no Brasil, mas também na compreensão da formação, dos processos, do desenvolvimento e da dinâmica espacial de onde a geografia ensinada está inserida.

Destaca-se também que devido ao potencial de contribuir para a transformação do espaço, a geografia ensinada assim como outros componentes curriculares da escola – se torna um campo fundamental de disputa entre diferentes grupos. Desenvolvido num solo conflituoso, o fruto dessa relação será composto por uma gama de complexidade que envolve formações, materiais disponíveis, currículos, preconceitos, resistências, desgastes, estrutura, e outros fatores que podem levar, dentre as diversas possibilidades, a uma geografia ensinada

com o objetivo de desenvolver uma consciência espacial para o combate ao racismo ou um ensino que faça a manutenção e garanta a permanência das práticas espaciais que caracterizam o racismo no espaço, e que conseqüentemente, resultam em limitações à uma geografia ensinada antirracista.

Vale destacar que, embora seja apontado apenas dois caminhos que podem direcionar a geografia ensinada na perspectiva racial, não descartamos a existência de outras posturas que extrapolam essa dualidade, porém, delimitamos o estudo aos dois caminhos citados para não comprometer o objetivo desta pesquisa.

Portanto, o que chamamos de limitações são aspectos da geografia ensinada que possui sua parcela de contribuição para a permanência e a manutenção do racismo como uma característica espacial. A opção pelo termo “Limitações” expressa o posicionamento desta pesquisa em função de uma Geografia Antirracista e na crença que tais limitações levam a fatores que dificultam a aplicação e o desenvolvimento dessa abordagem. Então, a disputa acontece na medida em que tanto essas geografias das limitações quanto a geografia ensinada antirracista, por muitas vezes, coexistem, compartilhando o mesmo ambiente (a escola) através de documentos, materiais didáticos, conhecimentos, conteúdos e práticas.

Na intenção de debater o que estamos chamando de limitações, enxergamos como necessário entender a colonialidade por dentro da (re)construção espacial da sociedade brasileira a partir do Século XVI e, a partir disso, entender as suas influências na geografia que se ensina em sala de aula, criando dificuldades à aplicação de uma geografia ensinada antirracista até os dias de hoje.

1.2 Da Colonialidade no Saber às limitações de uma Geografia Escolar Antirracista

A Moderno-Colonialidade (Porto-Gonçalves, 2013) embutida nas relações comerciais levadas da Europa para o mundo no Século XVI remodelaram as relações sociais que passaram a ser hierarquizadas a partir da raça, no qual os grupos responsáveis pela construção dessa hierarquia forjaram justificativas científicas, religiosas e políticas para colocar o branco – europeu – como superior, e o não branco – incluindo as mais variadas etnias espalhadas pelo mundo como os tupis, yês, yorubas, malis, cabindas, astecas, hindus, dentre outras– como inferior. Essa hierarquização surge como pretexto para tornar legítima a escravização e as

relações assimétricas que viriam assolar o mundo a partir daquele século. Nessa premissa que o espaço geográfico brasileiro foi reconstruído com a chegada dos ibéricos nas américas.

Com isso, partimos da noção de Moderno-Colonialidade defendida por Porto-Gonçalves (2013). Para o autor,

A centralidade que a Europa passará a ter a partir do século XVI sob hegemonia ibérica constituindo a primeira moderno-colonialidade, só se efetiva pela riqueza obtida no novo (para os europeus) continente (...) E os europeus não obtiveram essa riqueza pela sua superioridade técnica, a não ser militar, mas se apropriando dos conhecimentos dos povos originários que já dominavam a metalurgia e outros conhecimentos quando da chegada dos conquistadores (Gonçalves, 2013, p. 9).

Logo,

A modernidade sempre aparece como o ideal a ser atingido por suas qualidades positivas o que só é possível ignorando-se o seu-outro que é a colonialidade, enfim, o papel protagônico dos povos originários e dos afro-latino-americanos na sua conformação, ainda que subalternizados pelas relações assimétricas de poder que conformam o sistema mundo moderno-colonial (Gonçalves, 2013, p. 10).

Portanto, partimos da ideia de que a “modernidade” reivindicada pelos países que comandavam as principais burguesias do sistema colonial só foi possível graças à colonialidade, logo, aos conhecimentos e aos trabalhos exercidos pelas populações subalternizadas pelos europeus. Logo, a Colonialidade aparece como uma das consequências de toda opressão gerada pelo sistema colonial, que está na gênese do capitalismo.

Colonialidad es un concepto diferente de, aunque vinculado a, Colonialismo. Este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación/explotación donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad y cuyas sedes centrales están además en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El Colonialismo es obviamente más antiguo, en tanto que la Colonialidad ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el Colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo de modo tan enraizado y prolongado (Quijano, 2007, p. 93).

Então, o Colonialismo criado a partir do desenvolvimento do sistema mundo no Século XVI (Becke; Eagler, 1993), dado através das relações comerciais no transatlântico comandadas pela burguesia mercantil e monarquias centralizadas europeias (Gonçalves, 2006), tiveram como base não só o trabalho escravizado de diversas etnias originárias dos continentes americano e africano, mas também a apropriação de seus conhecimentos. Dessa

forma, a acumulação primitiva do capital que acarreta na consolidação do capitalismo alguns séculos depois, o coloca como sistema que já nasce, logo, também reproduz colonialidades.

A ideologia criada entre os europeus para tornar legítima a escravização dos povos citados durante a colonização foi o racismo (Oliveira, 2020), através da própria ideia de raça. O conceito surge a partir do contato dos ibéricos com os povos originários do chamado continente americano e “originalmente se refere às diferenças entre “índios” e conquistadores” (Quijano, 2013, p. 44). Essa conceituação costurada pelos europeus enquadrava, sem respeitar as diversidades e diferenças entre os grupos étnicos, todos os habitantes originais do continente americano como índios. O objetivo era diferenciá-los dos europeus, como uma raça de intelecto inferior, próximos da selvageria e distantes da modernidade. Com isso, a intenção se tornava difundir a ideia de que não existia problema de sua escravização, pois sem o contato com os europeus os índios estavam fadados à selvageria.

A demanda criada do outro lado do Atlântico, nas praças das costas ocidentais do continente africano com a comercialização de pessoas capturadas no litoral e no interior do continente para aumentar a oferta de mão de obra escravizada, fizeram com que os europeus classificassem, novamente sem respeitar as diferenças e diversidades, os habitantes do continente africano como os da raça negra. E assim como foi feito com os “índios”, a intenção era desconsiderar a história de todos esses povos e criar uma diferença, principalmente de intelecto com os europeus, onde os últimos acreditavam, ou melhor, fizeram acreditar que eram superiores intelectualmente aos negros (selvagens e sem alma), que só alcançariam a modernidade no contato com os europeus, ou nem a alcançariam, já que acreditavam que os povos do continente africano estavam fadados eternamente à servidão.

Dessa forma, as definições de raça foram criadas e “associadas necessariamente à capacidade de desenvolvimento cultural e mental em geral”, no qual os europeus negavam “a qualidade de plenos seres humanos” dos “negros” e “índios” (Quijano, 2013, p. 48). As noções “de “superioridade” e “inferioridade”, implicadas em toda relação de dominação, foram associadas à “natureza”, foram “naturalizadas” para toda história subsequente.” (ibidem, p. 48). Com isso, os processos da época levaram a difusão, a partir de diferentes formas, da ideia de raça, que até hoje, é utilizada para “naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de grupos socialmente considerados minoritários” (Almeida, 2018, p. 24).

A estratégia reducionista criada para invisibilizar as histórias e negar as diferenças colocaram os diferentes grupos étnicos do continente africano como os Benguelas, os Gegês, os Yorubas, os Bantos e diversas outras “no mesmo pote” como “negros” e as diversas etnias

originárias do continente americano como os Incas, Astecas, Tupinambás, Aimorés, Karib, reduzidas à índios. A partir dessa estratégica redução na intenção de explorar ao máximo essas populações, a política, a ciência e a religião (Almeida, 2018) organizaram esforços para consolidar a ideia de que os “negros e índios eram raças inferiores” que só atingiriam a civilização a partir dessa relação arbitrária, subalterna e sobretudo, legítima aos europeus.

Então, a relação do racismo com a moderno-colonialidade aparece na medida em que a moderno-colonialidade cria o racismo e o racismo sustenta a moderno-colonialidade.

A própria moderno-colonialidade produziu o racismo “O racismo é aqui entendido como um padrão de poder/dominação/opressão historicamente construído baseado na ideia moderno-colonial de raça inscrito nas engrenagens do capitalismo. Ele produz existências fora da linha da humanidade mobilizando princípios hierárquicos de diferentes tempos e espaços para garantir privilégios atuais a partir da manutenção, ampliação e/ou criação de distâncias entre os grupos racializados postos como superiores e inferiores” (Guimarães, et. al, 2021, p. 30).

Como consequência,

Ideia de “raça” é, seguramente, o mais eficaz instrumento de dominação social inventado nos últimos 500 anos. Produzida no início da formação da América e do capitalismo, na passagem do século XV para o XVI, nos séculos seguintes foi imposta sobre toda a população do planeta como parte da dominação colonial da Europa.” (Quijano, 2013, p. 43).

O racismo torna-se a base para as relações escravistas comandadas pela Europa Ocidental e aplicadas no continente americano. A justificativa de que a pessoa é negra ou índia e por isso ela pode ser escravizada se torna o cerne do comércio de escravizados e das práticas espaciais hegemônicas que aconteceram nas terras americanas e possibilitaram a acumulação primitiva do capital para o desenvolvimento do capitalismo. A demanda por mão de obra nos variados tipos de trabalho na América, principalmente nas lavouras, tornou em alguns anos o comércio de escravizados de pessoas africanas pelo Atlântico um dos mais intensos e lucrativos do sistema-mundo (Becker; Eagler, 1993).

Nesse contexto que o Brasil se tornou um dos principais destinos do comércio de escravizados advindos do continente africano. A articulação comercial criada entre a elite colonial, os comerciantes de escravizados e os grandes burgueses do Brasil e de Portugal consolidou uma estrutura que garantiu a mão de obra escravizada em todo tipo de trabalho no território brasileiro, como nas fazendas, nos currais, nas minerações e nos trabalhos domésticos da cidade e do campo. Ou seja, a maioria das relações de trabalho que existiam no Brasil envolvia a escravização de pessoas negras e indígenas, e toda essa estrutura espacial foi

sustentada pelo racismo. Sendo assim, “numa sociedade forjada pelo colonialismo/colonialidade à brasileira, a raça (Quijano, 2000) foi estrutural/estruturante na produção social do espaço” (Guimarães, et al, 2021, p. 29). Ou seja, os processos espaciais forjados por uma ideologia racista e escravista consolidaram uma estrutura espacial assimétrica no ponto de vista racial. Segundo Oliveira (2020),

No Brasil e no mundo os temas da raça e do racismo se constituíram como uma das principais engrenagens do capitalismo. Desde o início da formação do capitalismo a hierarquia do humano tem a raça como um dos definidores de quem vive e morre. Na escala brasileira esse debate envolve uma enorme complexibilidade. Somos um país de formação colonial que teve a escravidão como uma instituição definidora de outras instituições. (Oliveira, 2020, p. 313);

É a partir deste raciocínio que podemos pensar que algumas formas espaciais foram construídas com a função de reproduzir o racismo, invisibilizar e discriminar toda complexidade e humanidade dos povos negros e indígenas na intenção de garantir uma estrutura espacial racista.

Porém, as relações comandadas pelos europeus, ao tempo em que criou o racismo em parte de sua estrutura, levaram as populações submetidas a estes sistemas constituírem diversas relações de resistência, realizando outros tipos de processos e disputando as funções das formas racistas, e construindo outras formas com funções contrárias a estrutura racista deste espaço. Logo, o Colonialismo racista instituído no Brasil não significou a não existência de resistências “não-brancas” no Território, pois “sempre houve resistências à dominação que constitui a conformação geográfica, política e cultural do sistema mundo moderno-colonial.” (Porto-Gonçalves, 2013, p.8).

Sendo assim, ao mesmo tempo em que a classe hegemônica (envolvendo a burguesia comercial, os comerciantes de escravizados, as monarquias, seus funcionários na Europa, a elite colonial costurada no Brasil e outras instituições de fundamental importância como a Igreja) buscava a transformação do Território brasileiro em uma grande colônia de exploração para a produção – a partir do trabalho escravizado – de mercadorias que abasteciam o mercado europeu, as pessoas racializadas, se articulavam em redes de resistência contrárias a este espaço colonial. As resistências, que se manifestavam de forma plural, se materializava através de territórios como os espaços quilombolas e nas realizações cotidianas como no comércio, na queima das fazendas, na soltura de escravizados, dentre outras práticas.

Se havia uma Geografia da dominação, da opressão e da exploração com suas plantations latifundiárias, monocultoras e escravizadoras havia também uma

Geografia da liberdade em que os camponeses ocupavam espaço para além dos latifúndios como posseiros e os negros construíram espaços de liberdade nos quilombos. (Porto-Gonçalves, 2013, p. 8).

As resistências ao colonialismo, a partir da formação de quilombos, da manifestação de religiões de matrizes africanas, da capoeira, na construção de uma rede de elos e identidades entre territórios afrodescendentes e originários, das grandes guerras ou dos conflitos contra essa classe hegemônica revelam as resistências não brancas presentes no espaço. Numa citação de Gomes & Reis (1996) extraída do trabalho de Oliveira (2020), podemos perceber como se dava essas resistências.

Mesmo sob a ameaça do chicote, o escravizado negociava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, rebelava-se individual e coletivamente. Houve, no entanto, um tipo de resistência que poderíamos caracterizar como a mais típica da escravidão – e de outras formas de trabalho forçado. Trata-se da fuga e formação de grupos escravizados fugidos [e a criação de quilombos] (Gomes; Reis, 1996, p. 09 *apud* Oliveira, 2020, p. 320).

Portanto, é essa historicidade que nos leva a afirmar que a estrutura espacial brasileira foi costurada a partir de relações raciais de opressões e resistências. Oliveira (2020) destaca que no Brasil “foi se constituindo um sistema complexo e ambivalente de dominação/opressão/exploração/resistência/r-existência que intersecciona múltiplas hierarquias que se renovam a cada momento e contexto espacial. (p. 313). Toda essa dinâmica caótica e complexa que o autor coloca como dominação/opressão/exploração/resistência/r-existência, deram origem a uma estrutura espacial que se reproduz até os dias atuais, na qual diferentes grupos disputam diversas formas espaciais na intenção de produzir e reproduzir funções racistas ou antirracistas.

Esta característica conflituosa será abordada de forma mais detalhada no segundo capítulo, em que será tratado a formação espacial da Baixada Fluminense. Nesse primeiro, o que nos interessa são as características gerais que servem como base para esse conflito. A questão é que o colonialismo criou estruturas que permaneceram como característica do espaço brasileiro, fazendo com que, mesmo com o fim do colonialismo, essas características permanecessem como ordenadoras das relações espaciais brasileiras. Para Quijano, o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade (2005), desta forma, instituições não foram descolonizadas. (Oliveira, 2020, p. 313), e nem a própria estrutura do espaço, e com isso

a colonialidade se constituiu na pedra fundacional do padrão de poder mundial capitalista, colonial/moderno e eurocentrado. Tal colonialidade do poder tem provado ser mais profunda e duradoura que o próprio colonialismo em cujo seio foi engendrada, e que ajudou a ser mundialmente imposto. (Quijano, 2013, p. 43).

As relações econômicas e sociais se desenrolam no espaço brasileiro garantindo o desenvolvimento da burguesia mercantil em Portugal, e consolidando o colonialismo carregado de colonialidades por dentro de nossa estrutura espacial. Os anos de colonialismo firmaram não só estruturas espaciais, mas principalmente um imaginário social que permitiu a reprodução da colonialidade com ou sem o colonialismo.

1.3 O Racismo enquanto constituinte da Colonialidade

O racismo presente nas relações de poder exercidas pelos grupos hegemônicos permanece como uma dessas características da colonialidade herdada do colonialismo. O que varia é o momento histórico e como as classes hegemônicas adequam o racismo para determinado contexto, na intenção de legitimar as relações raciais assimétricas e o racismo presente em sua estrutura. Para Quijano (2013) “O “racismo” nas relações sociais cotidianas não é a única manifestação da colonialidade do poder – mas é, sem dúvida, a mais perceptível e onipresente.” (p. 44). Desta forma, os processos envolvidos na colonialidade garantiram a renovação do racismo enquanto uma das características presentes na (re)produção do espaço, o qual servirá de base para a permanência de práticas que possibilitam e realizam a hierarquia racial e as relações raciais assimétricas de sua estrutura. Oliveira (2020), destaca que

O racismo é estrutural e estruturante da sociedade brasileira (ALMEIDA, 2018) que busca diminuir potências de existir de não-brancos. O racismo brasileiro expressa um padrão de poder que institui privilégios a partir da hierarquia do humano por raça, a colonialidade do poder, lembra Quijano (2005). O racismo em nossa sociedade estruturou um padrão de normalidade que naturaliza relações racialmente desiguais instituídas na produção social do espaço. No entanto, a leitura espacial do racismo tem sido negligenciada. (Oliveira, 2020, p. 314).

E reitera

Logo, o racismo não pode ser compreendido apenas como coisa do passado, mas como uma vontade de poder no presente. Em nossa sociedade o racismo foi definido como um padrão de normalidade (Almeida, 2018) para justificar uma sociedade escravocrata. Esse padrão de normalidade, mesmo após o fim da escravidão, não foi

eliminado. Instituiu-se um falso complexo de inferioridade e dependência sobre os negros e um falso complexo de superioridade dos brancos como algo natural e não como algo historicamente constituído (Fanon, 2008). Esses complexos buscam instituir no negro uma automutilação e uma auto-ilusão de que falar, pensar e agir como branco seria o símbolo da razão, do correto e do belo. Nesta visão, o negro é um problema. A solução é o extermínio físico e/ou torna-se branco (Guerreiro Ramos, 1957). Contudo, a invenção deste problema foi imanente a um projeto espacial, pois era preciso impor uma ordem espacial das relações raciais para evitar os questionamentos de privilégios que não foram abolidos. (*ibidem*, p. 316);

Podemos, assim, concluir que presenciamos um espaço onde a “Raça é um princípio ordenador das relações sociais que opera decisivamente na produção das desigualdades” (Santos, 2013, p. 31), por um outro lado, mas na mesma moeda, ou, no mesmo espaço, temos resistências que se manifestam de maneira plural e que produzem relações antirracistas.

Porém, os grupos hegemônicos envolvendo as classes governamentais, as classes burguesas e frações de maior poder aquisitivo da classe média atuam através da posse de tecnologias de poder (Foucault, 1979)³, capazes de manipular as instituições, a industrial cultural e os meios de comunicações para a constituição de um imaginário comum e racista junto a reprodução de práticas que garantem a permanência de discriminações sistêmicas, que geram barreiras e dificultam o acesso da população negra às riquezas, informações, benefícios e privilégios, e conseqüentemente, causam violências diversas contra o corpo, a identidade, a cultura, as religiões, os símbolos e os territórios negros.

Portanto, apesar das resistências que garantiram até os dias atuais a presença majoritária dos corpos negros na demografia brasileira (IBGE, 2022) e das inúmeras práticas espaciais dessa população que consolidaram no espaço significados, formas, culturas e identidades negras, o espaço ainda é regido e produzido de forma que a sua estrutura também seja nociva aos povos negros. Sobre isso, Santos (2018) aponta

que há uma organização espacializada das relações raciais – o que significa dizer que há um habitus das relações raciais, padrões de comportamento e performatização organizados através de contextos de interação, que são na verdade configurações relacionais do espaço. Assim, o dado racial informa alguns contextos (lugares e momentos “certos”, na verdade articulações de espaço e tempo no fluxo das relações sociais), o que constitui espaços onde se pratica discriminação (ou, ao contrário, convivência), engendra “fronteiras invisíveis” (mecanismos de controle das trajetórias de indivíduos discriminados, que podem ser vedados ou constrangidos), e assim regulam as experiências de espaço de indivíduos e grupos. Tal padrão é crucial para a reprodução social do racismo enquanto sistema de dominação e poder em nossa sociedade (...) (p. 43).

³ Foucault (1979) chama atenção que a política do controle da sociedade ocorre através da consciência, da ideologia e do corpo – o que o autor denomina de biopolítica, através de relações de poder conflituosas, no qual determinados grupos dotam das tecnologias de poder que permitem maior controle sobre outros.

Portanto, as relações sociais modeladas pela colonialidade racista que fazem parte da construção do espaço, se materializam na paisagem e na dinâmica territorial o racismo, pois o

racismo, ao definir clivagens sociais e hierarquizar indivíduos e grupos a partir de seus pertencimentos raciais, se expressará na constituição de “lugares” (nos sentidos espacial e social) onde a presença do desfavorecido será majoritária (lugares da pobreza, da despossessão, da subalternidade) e lugares onde a sua presença será minoritária (lugares de riqueza, do poder, do saber socialmente legitimado, etc.): lugares com as marcas desta distinção social. (*idem*, 2013, p. 30).

E a manutenção das relações racistas no espaço ocorrerá através da atuação dos grupos hegemônicos, que se utilizam de aparelhos institucionais do Estado ou do grande capital para reproduzir o racismo através de imagens, discursos e conteúdo. As consequências dessa articulação que envolve o Estado, o mercado, as mídias e as demais instituições atingem diretamente os aspectos físicos, econômicos, materiais e subjetivos da população negra. Oliveira (2020) dirá que

As coordenadas do negro como lugar que estão apontadas acima (o fenótipo, a condição social, o patrimônio cultural, a origem histórica e a identidade) são elementos repertoriados pelo racismo para constranger, frustrar, isolar, interditar e/ou impedir o uso e a apropriação de certos espaços. Ou seja, eliminar o mal-estar diante do corpo negro criando atitudes de reserva (Freud, 2010; Simmel, 1967) do branco diante da proximidade espacial do negro.). (Oliveira, 2020, p. 316) (...) O racismo estabelece dispositivos despotencializadores de modos de ser, de estar e de existir. Ele não é questão de ato falho, arbitrários e intencionais (Moreira, 2019), mas um padrão de poder que cria uma máquina (re)produtora de mentalidades e hierarquias raciais na produção social do espaço. Essas mentalidades além de dissimular a acumulação de privilégios raciais definem o branco como o paradigma, aquele que se tem confiança e o que recebe um salário público psicológico, como afirma William Du Bois (*apud* Schucman, 2012), ou seja, o branco pobre possui um capital racial que lhe permite usar os espaços dos brancos ricos sem sofrer qualquer tipo de interdição e/ou constrangimento racial. O negro não possui esse capital, mesmo o negro rico. (Oliveira, 2020, p. 316 p. 318).

Então, podemos concluir que para compreender o racismo que compõe uma das características do espaço precisamos ir além de sua materialização espacial, é preciso analisar os impactos subjetivos causados nas suas relações sociais e a construção de subjetividades que garantem a sua manutenção na estrutura.

E apesar desta realidade de desigualdades e injustiças sofridas pela população negra ser gritante nas paisagens e explícita nos números de nossa população, o racismo reproduzido pelas instituições e pelos meios de comunicação será naturalizado pelo senso comum. E isso ocorre devido aos mecanismos arranjados pelos grupos hegemônicos que permitiram a manutenção da hierarquia racial na sociedade sem causar um descontentamento geral de sua

população. Dentre esses, o principal mecanismo será o mito da democracia racial. Sobre isso, Santos (2018) expõe que

As retóricas e ideologias dominantes historicamente buscam invisibilizar os mecanismos de dominação, e a negação dos princípios classificatórios é um dos instrumentos mais mobilizados. No caso brasileiro, é forte a influência, por exemplo, da Ideologia (ou, Mito) da Democracia Racial, leitura que apresenta o país como um paraíso das relações raciais, onde o racismo não prosperou, ao contrário de outras sociedades (Estados Unidos e África do Sul são os mais mobilizados como exemplos diametralmente opostos à nossa experiência). A denúncia que vem sendo feita indica que nossa sociedade sempre foi e continua sendo racista, e que este “mito” serve mais para invisibilizar tal fenômeno social – assim, o “mito” não é apenas uma “mentira”, mas uma construção social com papel de acomodação de conflitos pela desqualificação das resistências. As leituras críticas que vem emergindo colocam tais ideologias dominantes em xeque, e vem provocando desdobramentos em diversos campos do conhecimento. (Santos, 2018, p. 43).

Portanto, o espaço onde hoje está o Território brasileiro, a partir do século XVI será reconstruído através de relações coloniais, sustentado também por uma hierarquia racial em que as classes hegemônicas constroem e reproduzem práticas e discursos que garantem no consciente e inconsciente social a naturalização das práticas discriminatórias contra a população negra no Brasil (Almeida, 2018). Essa estrutura racializada hierarquicamente será mantida pelas classes hegemônicas que controlam politicamente o Território brasileiro, os meios de produção e os principais meios de comunicação. A colonialidade presente na origem do capitalismo permanece na própria reprodução deste modo de produção no país, se caracterizando um pilar que garante a sua sobrevivência.

Todavia, os grupos de resistências, além da criação de suas próprias formas espaciais, também disputam as já existentes na intenção de minar a reprodução de “conhecimentos” estratégicos que contribuem para a manutenção do racismo no espaço, e, também, produzir e reproduzir ideias, conhecimentos, discursos e imagens que contribuam para a superação do racismo por dentro das relações que costuram a estrutura do espaço brasileiro, e a escola será uma dessas formas espaciais disputadas.

Almeida (2018) coloca que a escola é uma das instituições responsáveis pela construção de subjetividades que sustentaram um imaginário social racista e/ou conivente com o racismo. Conseqüentemente, as resistências, identificando o papel – função – da escola – forma – para a reprodução de racismos, disputam esta função, em prol da formação de cidadãos que adotem uma postura antirracista.

Com isso, entramos na geografia ensinada nas escolas, disciplina que cumpre a função de contribuir com a formação dessa visão de mundo através do desenvolvimento da

consciência – ou desconsciência – espacial do aluno. Por conseguinte, a disciplina se torna um saber estratégico pelos grupos que desejam construir na sociedade determinada visão a partir de seus interesses. Portanto, construir na sociedade uma visão de mundo racista ou antirracista, implica, pela função social da escola no atual contexto histórico, também compreender o que está sendo ensinado pela geografia das escolas.

Como alertado no início deste capítulo, o foco deste trabalho será como geografia ensinada nas escolas foi e utilizada para a reprodução do racismo, e do seu potencial para o ensino antirracista, porém não significa que esta pesquisa não reconheça a colonialidade presente nos demais componentes curriculares e em toda estrutura escolar refletindo na sua produção e reprodução de conhecimento e informações que ajudam a modelar as relações sociais. Só que aqui buscaremos desenvolver como essa colonialidade estruturada no espaço brasileiro influenciou na geografia ensinada nas escolas e como as resistências de professores, autores e grupos articulados disputam essa geografia na intenção de superar o saber forjado pela colonialidade na direção de uma geografia ensinada antirracista.

1.4 A colonialidade da Geografia Ensinada: consolidação de barreiras para um Ensino Antirracista no Brasil

O reflexo da Colonialidade na geografia ensinada nas Escolas está relacionado com o produzir e reproduzir de um saber colonializado. Um saber que busca enfatizar a modernidade desenvolvida a partir da Europa escondendo toda a colonialidade, inclusive o racismo, por dentro de suas relações. Nessa linha que Porto-Gonçalves (2013) expõe que

somente uma ciência social colonizada tenta contar a história da moderna manufatura a partir da Europa! É por meio desse silêncio produzido pelo eurocentrismo se esconde a clivagem que constitui a modernidade que, assim, tenta invisibilizar a colonialidade que lhe é constitutiva. A modernidade sempre aparece como ideal a ser atingido por suas qualidades positivas o que só é possível ignorando-se o seu-outro que é a colonialidade, enfim, o papel protagônico dos povos originários e dos afro-latino-americanos na sua conformação, ainda que subalternizados pelas assimétricas relações de poder que conformam o sistema mundo-moderno-colonial. (Gonçalves, 2013, p. 10).

Desta forma, “A ideia fundamentalista de modernidade tem um forte componente evolucionista que vê cada lugar do mundo não a partir de si mesmo, mas como se fosse um estágio de evolução da Europa” (Gonçalves, 2013, p. 10). Este pensamento será a base para

enxergar a cultura, identidade, história, importância, territórios e sociedades europeias como as ideais a serem atingidas e únicas a demandar de uma atenção especial para a construção, debate e reprodução do conhecimento na escola. De quebra, esse pensamento ignora os aspectos não brancos existentes no espaço e na história, além de questionar a realidade racista, criando limitações que dificultam o combate racista por dentro do ensino.

Como fruto desta dinâmica, desenvolveu-se uma geografia ensinada nas escolas com características coloniais, que compromete os objetivos além de criar limitações às resistências antirracistas que posteriormente viriam a disputar a geografia que é ensinada nas escolas. Sendo assim, “dentro da Geografia que se ensina existe um pensamento que muitas vezes invisibiliza a história da população negra e sua importância na construção do Brasil” (Santos; Santos, 2020, p. 80).

Isso ocorre devido a alguns aspectos oriundos do racismo criado pelas classes hegemônicas com os objetivos debatidos nos tópicos anteriores durante o período colonial. Sendo assim, o racismo levou a inferiorização da cultura, história e da própria população não branca a fim de desumanizar essas pessoas e legitimar as práticas escravistas para utilizá-las e exterminá-las como bem entendessem. Essa ideia colonial permanece através da colonialidade do saber e por isso,

Pensando em termos de colonização territorial, muitos grupos sociorraciais (indígenas da América e africanos) não mantiveram suas histórias contabilizadas em dados para estudos, por conta da oralidade de suas culturas e do condicionamento subserviente imposto pela escravização. Muito menos foram levadas em consideração as suas formas próprias de organização do espaço (política, econômica e social). Tal processo pode ser justificado pelo caráter inferiorizante e hierárquico colonial que resultou em menosprezo de seus conhecimentos, o que chamo de racismo. Além de desconsiderar a organização socioespacial, por meio do processo de escravização, promover uma tentativa de desumanização dos corpos indígenas e africanos por justificativas de inferioridade baseadas no fenótipo o que resultou na coisificação de seres humanos e no enorme comércio de escravizados do Atlântico Sul. (Guimarães, 2020, p. 295).

Esse saber colonial será fundamental no modelamento do projeto de construção de uma Nação que definirá a geografia ensinada desde a sua consolidação enquanto disciplina escolar no Brasil. As classes hegemônicas induzem a geografia a aparecer nas escolas com a função social de contribuir com a construção em sua sociedade de uma identidade nacional no contexto internacional do surgimento de Estados-Nações. O Estado brasileiro já existia, mas naquele momento, os grupos hegemônicos buscaram construir a ideia de uma Nação brasileira, entretanto, longe da realidade da maioria de sua população, negra, devido a colonialidade presente em suas relações.

Desde sua consolidação como disciplina escolar no século XIX a Geografia apresenta, embutido na forma de conteúdos e práticas, um discurso racializado de sociedade e de mundo. Implementada com a função de “servir para fortalecer a ideia do nacionalismo, do expansionismo, do colonialismo, da alienação etc.” (Castrogiovanni; Goulart, 1990, p.112), ao tornar-se o exercício contínuo da doutrinação patriótica (ESCOLAR..., 1996), a disciplina historicamente se vinculou aos projetos hegemônicos de nação, consubstanciando seu papel na construção do currículo (mais amplo que um conjunto de conteúdos) como “documento de identidade” (Silva, 2010). (*op. Cit.*, p. 80).

Dessa forma, será consenso entre alguns professores, alunos e na própria sociedade que a geografia “serve para informar sobre o sentido de nacionalidade, criar um sentimento de pertencimento em relação a uma nação (...) contribui com um sentido de identidade relacionado ao vínculo com o território.” (Santos, 2013, p. 26). A questão é que essa nacionalidade, como citado anteriormente, estará imersa no projeto de branqueamento da população, ou seja, dentro dos esforços da classe hegemônica de criar uma ideia de nação mais próxima possível da Europa e mais afastada dos primeiros povos americanos e da descendência e influência africanas.

Ou seja, uma Nação brasileira branca e próxima dos europeus. Para Santos, a “produção de uma imagem de território que remete exclusivamente à colonização pela imigração europeia oculta a presença negra, apaga a escravidão da história da região e assim autoriza violências diversas” (Santos, 2013, p. 15). Vale ressaltar também que essa proximidade com a geografia europeia não se dava apenas no campo da idealização, mas do próprio incentivo do Estado brasileiro para a vinda de pensadores europeus para compor as cadeiras docentes nas universidades que viriam a formar os professores das disciplinas, como debate Moreira (2014) ao relatar sobre a vinda de franceses para iniciar os primeiros cursos de geografia nas universidades brasileiras a partir de 1930.

Portanto, a geografia nas escolas ensinava sobre uma Nação que não condizia com a realidade da maioria dos brasileiros, valorizando aspectos físicos, elementos culturais, religiosos e exaltando figuras, que no passado, estimulava o genocídio dos que eram majoritariamente a população brasileira. A Nação brasileira, assim, foi ensinada a constituir-se como uma Nação branca, no qual, exclusivamente as suas culturas, guerras e conquistas foram primordiais e únicas para a “modernidade” do Brasil – destacando aqui a sua colonialidade.

Foi através deste projeto político nas escolas que as classes hegemônicas buscaram o branqueamento do território, que ultrapassavam as ideias de branquear apenas os corpos, mas também branquear de forma propositiva e arbitrária a história, a cultura e identidade brasileira. Nascimento (2016) chama a atenção que essa ideia veio acompanhada de um

discurso que tentava relativizar a escravização, na tentativa de apagar as violências impostas pela hegemonia branca, e colocá-los como seres benevolentes, dignos apenas de conquistas e glórias, negando a estrutura racista criada no passado, logo, do racismo que se manifesta no presente.

Portanto, sob domínio de uma perspectiva eurocêntrica, aqui, a escola, na construção e reprodução de um imaginário nacional forjado por colonialidades, contribui com um projeto racializado de poder e hierarquias sociais. Percebemos, então, o papel exercido pelas classes hegemônicas de controlar o que se era ensinado pela geografia desde o seu surgimento nas escolas, e como isso foi essencial para a consolidação de uma estrutura colonial por dentro da própria disciplina.

Agregado à construção de uma identidade nacional, a ideia de Democracia Racial também começa a se definir pela geografia, ao ensinar sobre uma Nação brasileira branca e que já superou o racismo. Tal ideia se desenvolve como um fator que modela uma geografia que ensina sobre o campo, ignorando a concentração fundiária herdada de uma estrutura colonial escravista, ensina sobre as cidades descartando que os processos que originavam os problemas urbanos, na sua maioria das vezes, possuem componentes raciais, dentre outros diversos exemplos. E as pessoas negras e indígenas? Elas aparecem, é claro, pois o Brasil já superou o racismo, não é mesmo? Porém, de forma sutil ao mesmo tempo agressiva, essas pessoas são subalternizadas, colocadas sempre ocupando posições inferiores, ou remetendo a aspectos negativos de uma sociedade, como doenças, fome, violência, pobreza, atraso etc.; ocupando postos de trabalho enxergados – intencionalmente como desvalorizados, pois justamente ocupados por maioria negra – com menos prestígio pela sociedade.

Já a abordagem do continente africano não poderia ser diferente, pois as imagens negativas relacionadas ao continente induzem ao pensamento de que os problemas que poderiam existir com os negros no Brasil é algo natural, pois desde antes da travessia do Atlântico essas pessoas já viviam a base da fome, violência e doença e atraso civilizatório e tecnológico. A geografia escolar ensina a naturalizar essa questão em prol de alienar sobre os verdadeiros motivos que levam às violências diversas sobre a população negra e indígena.

Então, para a geografia que se ensinava nas escolas, o negro e o indígena existiam, mas apresentava-os sem destaque para seus aspectos positivos, apareciam ocupando posições inferiores ou associados a problemas sociais. Colocá-los nessa posição fortalece, no imaginário social, a naturalização das discriminações e de uma hierarquia racial na sociedade, logo, do racismo, que, no Século XX, não aparece mais como uma ideologia para legitimar a

escravização, mas como uma forma, segundo Gonzales (1982), de controlar, baratear e descartar o corpo, a força de trabalho e a identidade da população negra.

Todos esses fatores consolidarão amarras por dentro da geografia que ensinará “conhecimentos” e “saberes” racistas de uma Nação racista e, logicamente, sem revelar o racismo nos conteúdos, na sociedade e no espaço brasileiro. Essa estrutura consolidada serviu para, intencionalmente afastar a população brasileira de sua história, dos símbolos e identidades, dos genocídios, das resistências e dos que foram os verdadeiros “heróis” de sua maioria, em função da valorização de personagens, acontecimentos, símbolos e territórios brancos, que em muito dos casos, foram os algozes de sua maioria. Ou seja, um projeto de poder de Nação que nos ensinou a valorizar nossos algozes, para assim, quem sabe, inspirar e estimular a criação de novos, dado o contexto vivido.

A naturalização, então, do racismo, fez com que a geografia que estava sendo ensinada dificultasse a compreensão de “que os lados perversos do nosso padrão de relações raciais possam ser percebidos e/ou revelados” (Santos, 2013, p. 15).

Sendo assim, essa “Geografia está informando às pessoas sobre o país que elas vivem e que elas ajudam a construir” (Santos, 2013, p. 15), ou seja, se a geografia ensina a partir de conhecimentos forjados pelos interesses hegemônicos de uma Nação conforme expostos acima, ela exerce a função de contribuir diretamente para esses interesses de controlar e descartar os corpos, o trabalho e os territórios negros e indígenas, caminhando na direção da naturalização e na própria reprodução das discriminações sistêmicas que caracterizam o racismo.

E devido a esses fatores que a geografia ensinada na sala de aula desenvolveu suas raízes a partir da colonialidade expressa por seus conhecimentos coloniais e racistas. E mesmo após um movimento de Renovação dessa geografia ensinada na segunda metade do século XX, os atores que dinamizam a geografia ensinada continuaram reproduzindo conhecimentos racializados ou ocultando nos seus conteúdos o debate racial (Santos; Santos, 2020), e conseqüentemente, contribuindo com a ideia de democracia racial.

Então, a colonialidade permanece na geografia que está sendo ensinada por conta de uma estrutura consolidada que envolve o modo como os professores de geografia foram ensinados durante o ensino básico e em sua formação acadêmica, como eles ensinam, como estão postos os conteúdos e as imagens dos materiais didáticos com os quais trabalham e como os documentos curriculares guiam a suas práticas nas escolas. Assim, essa colonialidade que consolidou verdadeiras barreiras às possibilidades de superação, pelos grupos de resistência que disputam a disciplina, de uma geografia racista. Portanto, o que este trabalho

intitula como limitações diz respeito a essas estruturas coloniais criadas pelos grupos hegemônicos, no seu objetivo com a geografia desde quando ela surge como uma disciplina escolar no país. Dentre os fatores que alimentam essas limitações, podemos citar alguns, como:

- a) A forma que esses professores, os antigos estudantes, foram ensinados por essa geografia de colonialidades durante o Ensino Básico e, conseqüentemente, no pensamento com que eles chegam nas universidades, como no apontamento feito pelo Professor Renato Emerson no qual relatou que “Geografia do Brasil assimilada e elaborada pelos meus alunos não comportava nem a ideia do Negro enquanto ente social, e nem das relações raciais enquanto constituintes de nossa estrutural social que grafa o espaço e produz geo-grafias” (Santos, 2013, p. 14);
- b) a insuficiência do debate racial durante o curso de formação no ensino superior, no qual os alunos, muitas das vezes se formam “sem ver nada sistematizado acerca destas temáticas, dentro das múltiplas possibilidades de construção que a Geografia oferece”, e assim, quando se tornam professores, nem sempre apresentam qualificações o suficiente para ensinar uma geografia antirracista na sala de aula. (Santos, 2013, p. 15);
- c) As representações negativas da imagem do negro e do continente africano nos livros didáticos de Geografia, associando-os a diversas problemáticas sociais e posições subalternas através de textos e imagens, reforçando um imaginário social racista. (Santos, 2019; Ratts, 2007; Santos; Costa; Júnior, 2019);
- d) As resistências envolvendo outros agentes do ambiente escolar, a exemplo das pessoas que dificultam a aplicação da Lei 10.639/2003, os funcionários que possuem um pensamento racista e assim, intencionalmente, dificultam as ações do docente, além dos que não possuem formação suficiente para caminhar nessa perspectiva. (Santos; Santos, 2020);

Com isso, seguindo a suposição levantada por Cavalcanti (2019), o ensinar na sala de aula envolve os saberes carregados pelo docente em seu contato com o mundo no decorrer de sua vida, a forma e como ele aprendeu na sua vivência enquanto aluno do ensino básico, o conhecimento aprendido durante a sua formação acadêmica, os conhecimentos adquiridos em cursos, palestras, revistas, artigos e eventos, nos documentos e materiais didáticos acessados que orientam as suas aulas, da relação com os alunos, de como ele passa o conhecimento e como o aluno carregado de informações prévias absorve o conteúdo para a construção e um conhecimento, dentre outros diversos aspectos.

Então, se os professores de geografia, ao decorrer de sua vida acadêmica, profissional e pessoal, principalmente, durante a sua formação no ensino superior, não foram ensinados a serem antirracista, como ele ensinará uma Geografia antirracista? Existem professores que identificam esse problema, mas e os que não conseguem perceber devido a esse vácuo em sua formação? E os que percebem, mas em sua formação não foram ensinados a contribuir com a sua superação? Essa são algumas das questões derivadas do enraizamento de uma Geografia carregada de colonialidade, característica do seu próprio espaço.

Portanto, devido à ausência de debates envolvendo a questão racial no curso de formação e a utilização de materiais que reproduzem os conteúdos e informações de formas racistas ou não combativas ao racismo, temos como resultado uma Geografia Ensinada que: a) ignora o racismo presente no espaço, assim como os dados que revelam a realidade espacial racista; b) ignoram a inclusão precária, instável e marginal (Martins, 2009) da população negra no espaço brasileiro; c) invisibiliza a luta negra no Brasil; d) valoriza somente a cultura, identidade, história e territórios europeus e eurodescendentes; e) trata o negro e os povos originários como corpos e culturas do passado, e não do presente; f) cultiva uma imagem carregada de estereótipos do continente africano, devido

A ideia de uma África “desconhecida” ou representada em imagens restritivas e negativas de “vida selvagem”, “conflitos étnicos”, “pobreza”, “doenças” se situa num quadro mais amplo de eurocentrismo e racismo formado ao longo de séculos, com dois grandes momentos de inflexão: a passagem do século XV para o XVI, o encontro/confronto do reino de Portugal com o reino do Congo (e “vizinhos”), em plena fase comercial do capitalismo e a segunda metade do século XIX repleta de viagens, relatos, exposições internacionais (de gente africana, ameríndia e asiática), de conformação e divulgação de teorias racialistas, de divisão da África em plena fase industrial do capitalismo. (Ratts, 2018, p. 35).

Sendo o imaginário do continente africano intencionalmente construído pelas classes hegemônicas, na intenção de “cortar qualquer memória com a África e menosprezar/destruir heranças de mundos africanos que aqui se constituíram e/ou lugares de memórias (NORA, 1993) negros e diaspóricos” (Guimarães, *et. al.*, 2021, p. 30), como parte do projeto de construir a ideia de uma Nação longe das origens africanas e autorizar violências contra a sua influência no ambiente escolar⁴.

Mesmo com as inúmeras transformações – principalmente após o movimento de renovação crítica da geografia –, ainda se fazem presentes na geografia que se ensina nas escolas brasileiras as bases de um forte pensamento racializado, pulverizado e camuflado em diversos conteúdos e noções geográficas, que influenciam diretamente o alunado na construção de formas de ler, interpretar e consequentemente se posicionar no mundo (Santos, 2007) (Santos; Santos, 2020, p. 81).

Então, podemos concluir que essa geografia ensinada foi forjada através da colonialidade para servir ao papel de naturalizar as discriminações e fortalecer, no imaginário

⁴ 1- Proibição de uso de símbolos religiosos das religiões de matriz *afro* nos corpos dos alunos e profissionais das escolas; 2- já existem relatos de casos de apedrejamento de pessoas que usam trajes e adornos de religiões de matriz *afro*; 3- boicote às aulas que tratam de África e cosmogonias religiosas africanas e afrodescendentes; 4- boicote às aulas que tratam do papel sangrento das missões religiosas cristãs no continente; entre outros exemplos. Assim, a África e seus descendentes (conscientes de sua afrodescendência) ocupam uma posição de desprestígio epistêmico. (Ratts 2018)

social da população brasileira, uma identidade nacional branca. Por conseguinte, a geografia não só reproduzia, mas ensinou a ser racista e contribuir para os interesses dos racistas, dado as características e objetivos do racismo brasileiro em determinado momento histórico. Tendo em vista as amarras por dentro da geografia que se ensina, floresce a necessidade de não só se desprender de uma geografia carregada de colonialidades, mas principalmente também se portar a favor de uma geografia ensinada antirracista.

1.5 As limitações vivenciadas pelos professores segundo a pesquisa de Santos e Santos (2020)

Feito a abordagem da geografia ensinada sob a perspectiva da colonialidade, podemos abordar sobre as possibilidades de superação dessa geografia ensinada pelos grupos de resistência que disputam a função da disciplina. Portanto, reiterando as afirmações colocadas ao decorrer deste trabalho, o espaço é disputado, logo, suas formas também são, e a escola que possui dentre as suas funções a de formar conhecimentos, visões de mundo e de um imaginário coletivo, acaba sendo um dos principais palcos dessa disputa, refletindo no papel de cada disciplina para esta função. E trazendo o debate para a geografia, já que colocamos que as práticas, as metodologias e o currículo de geografia são disputados, “também podemos assumir que as formas de ler o mundo também são disputadas no cotidiano escolar.” (Santos; Santos, 2020, p. 80).

Nessa perspectiva, as resistências disputam a disciplina na intenção de sobrepujar as limitações criadas por toda estrutura racista que se desenvolveu por dentro de todo o ambiente escolar e na própria geografia ensinada. Algumas dessas barreiras podem ser exemplificadas na pesquisa realizada por Santos e Santos (2020), no qual os autores abordam sobre as dificuldades da implementação da Lei 10.639/2003, a partir de relatos adquiridos de entrevistas com professores que buscam direcionar a geografia ensinada da escola que trabalha para uma direção antirracista, e encontram barreiras que dificultam ou até impossibilitam este ensino.

A compreensão das inércias curriculares que dificultam a implementação de uma educação antirracista passa (também, mas, como queremos aqui mostrar, não apenas) pelas formas de (“tentativas” de controle da) organização do/no cotidiano. Aqui, dialogando com Goffman (1985), o pensamos como um “cenário”, com contextos articulados em campos, tipos e espaços de interações, que

consequentemente refuncionalizam a própria estrutura da escola. A busca da rotinização das interações (pela burocratização) dá lugar a essa articulação através de dimensões técnicas e estruturais (Goffman, 1985) cristalizando uma organização espaço-temporal de funções, de papéis, de atos que são organizados e mobilizados para acomodar tensões ou possíveis tensões dentro do ambiente escolar. Assim, se legitima politicamente (Goffman, 1985) determinadas ações, ao mesmo tempo que se impede que novas práticas sejam engendradas. Com isso, este ambiente não é apenas o lugar do novo, do diferente, ou o palco do exercício e da liberdade pedagógica (como é visto em diversas leituras sobre o cotidiano escolar), sendo ao mesmo tempo a esfera de relações em que se normatiza, controla e barra um conjunto de saberes e práticas passíveis ou não de serem implementadas (Santos; Santos, 2020, p. 88).

Dentro das dificuldades existentes no cotidiano escolar enfrentado pelos professores de Geografia que buscam um ensino antirracista, listaremos algumas situações apontadas pelos docentes que estão presentes na pesquisa dos autores (Santos; Santos, 2020):

- Professores que trabalham em escolas na qual o corpo docente e outros agentes (como os demais funcionários a exemplo da direção) se portam de maneira abertamente racistas (através de comentários, práticas, dentre outros) e que impedem práticas conjuntas e causam desconforto nos professores que possuem a iniciativa. Todo este cenário cria um ambiente desfavorável a uma Geografia Ensinada antirracista.
- Situações em que os agentes não se comportam de maneira racista, porém dificultam as atividades sugeridas para complementar uma educação antirracista, à exemplo desta situação na qual a “direção da escola não enuncia um posicionamento contrário à atividade proposta por ele, ou seja, não explicita uma posição “contra”, mas ao protelar a realização da atividade e propor outras, concorre para o esvaziamento da temática e a não implementação da Lei 10.639.” (p. 99).
- Embate com outros professores de Geografia que não compartilham da mesma visão, e com isso, continuam reproduzindo uma Geografia marcada pela Colonialidade.
- As relações entre os docentes que extrapolam os aspectos profissionais, podendo haver embates pessoais que dificultam o planejamento e o desenvolvimento de atividades de caráter antirracista.

Então, além do próprio saber geográfico, existem esses fatores externos que

evidenciam como as(os) docentes em suas atividades dentro e fora do ambiente da sala de aula disputavam a introdução do debate na escola, nos impondo uma interpretação mais complexa da implementação da Lei 10.639 que, mobilizada enquanto um artefato político, faz com que a rotina construída no cotidiano escolar seja tensionada pela luta antirracismo. Assim, alguns questionamentos (em complemento aos já realizados, e que não temos aqui a pretensão de responder) ganham relevo: Por que a mudança na forma de tratamento da temática racial gera tantos embates e dilemas? Como essas interações influenciaram nas vivências cotidianas desses professores? Qual é o reatamento em seus currículos praticados? (...) Com efeito, ao tratar os temas trazidos pela Lei, o conjunto de docentes observados rompe, necessariamente, com cânones estabelecidos nas tradições hegemônicas de currículo, tanto no tocante a conteúdos quanto a práticas. Emergem, assim, as relações vividas por eles, como centrais para uma leitura do cotidiano como organizado/constituído por operações de saber-poder. Aqui, vimos como o imbricamento entre saberes e poderes, quando estes são interrogados, implica na configuração de padrões de conflitividade. (*ibidem*, p. 103).

Portanto, a partir dessa pesquisa, os autores concluíram que

as estruturas presentes no cotidiano escolar são complexas, configurando contextos e interações que acabam construindo campos, tipos e espaços de interações, que consequentemente re-funcionalizam a própria estrutura da escola. O entrecruzamento de campos de disputa (p. ex., o tratamento da temática racial e a direção da escola) embaralha posições, tornando pouco explicativa qualquer simplificação de posições. Entretanto, o que os casos apresentados e o acompanhamento realizado ao longo de cinco anos com o conjunto de docentes nos apontam que, por mais que seja prudente relativizar posições “a favor” e “contra”, o que ainda predomina são forças inibidoras das transformações curriculares impulsionadas pela Lei 10.639. Tais forças inibidoras se manifestam através de diversos padrões de comportamentos (*ibidem*, 2020, p. 104).

Ainda assim, este cenário expõe que apesar dessas limitações que extrapolam a geografia ensinada, existem professores que estão disputando contra uma Geografia Ensinada racista e que possibilite o aluno conhecer o espaço, logo identificar as suas características racistas para combatê-las. Esses professores, somados à atuação de pesquisadores representam a resistência antirracista no conflito dentro do espaço, abrem diferentes possibilidades caminhando na mesma direção: uma Geografia Ensinada antirracista.

1.6 Por uma geografia ensinada antirracista

As resistências antirracistas que permeiam o espaço brasileiro se deram/dão de forma complexa e plural por diferentes grupos articulados, desorganizados ou até mesmo de maneira individual. Tratando-se de movimentos articulados, o Movimento Negro é uma dessas resistências que vão atuar de maneira plural no sentido de disputar várias esferas do espaço

que sustentam uma estrutura racista. A escola, dada a importância de sua função, será um dos principais alvos de sua atuação, no qual o Movimento Negro busca desconstruir as raízes da colonialidade no ensino e transformar a escola numa reprodutora de conhecimentos que sirvam, também, para combater os aspectos racistas da estrutura espacial.

Neste sentido, uma das conquistas realizadas pelo Movimento Negro que garantiu um aporte jurídico e teórico para a geografia ensinada nas salas de aula foi a criação da Lei 10.639/2003. A Lei que “vem para reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da Educação” (Santos, 2013, p. 24), induz a inserir novos e rever os conteúdos, práticas, conceitos e posturas pedagógicas para colocar os corpos (as culturas, identidades e territórios) negros como um ente social e fundamental para a construção do espaço (Santos, 2013). Desta forma, a Lei surge no sentido de revelar todo o conhecimento negado e invisibilizado pela colonialidade, expondo a contribuição negra em todos os aspectos possíveis de serem estudados.

Assim, a aplicação da Lei 10.639/03 envolve um campo de disputa por leituras de mundo afrocentradas e o combate ao racismo epistêmico. Por racismo epistêmico entendemos uma hierarquia acerca do humano baseada em princípios raciais que reproduzem uma imagem eurocentrada de mundo, definindo pessoas e áreas representando uma sub-humanidade ou como não humanos (Grosfoguel, 2014). Histórias negras são vistas sem importância, vidas descartáveis e sem valor (Mbembe, 2006). O racismo epistêmico é parte de um sistema de dominação racial mais amplo, que não se limita a um fenômeno epidérmico e corpóreo (Nascimento, 1981; Grosfoguel, 2014), pois destrói formas de conhecimento de ancestralidades africanas e usurpa modos de ver, sentir fazer e ser-estar no mundo. (Oliveira, 2018, p. 10).

A partir dessa e de outras ações do Movimento Negro e de outros grupos de resistências, alguns dos problemas que sustentam a colonialidade na geografia ensinada começaram a ser contornados, a exemplo da Educação para Relações Étnico Raciais na grade curricular dos cursos de formação, que apesar de optativa em algumas universidades, apresenta resultados significativos nos cursos de formação de geografia, oriundo do trabalho de diversos professores(as) (Ratts, 2018), no qual procuram guiar a construção de um conhecimento geográfico capaz de abordar qualitativamente as questões raciais por dentro do ensinar de geografia. Porém, neste ponto, apesar da inclusão desta disciplina nos cursos de formação revelar uma grande conquista do Movimento Negro, a luta continua no sentido de ir além de colocá-la como uma disciplina optativa, e torná-la obrigatória na grade curricular dos cursos, conseqüentemente, efetivando o contato do professor de geografia com a questão racial durante o processo de formação inicial e assim, caminhando na contramão para a reprodução das limitações a uma geografia ensinada antirracista.

Além disso, o contato do professor com materiais, palestras e trabalhos antirracistas se tornam mais acessíveis devido ao volume de trabalhos que vem se intensificando nos últimos anos. Sobre isso, Guimarães et al. (2021) revela que

timidamente estudos vão emergindo e tendo visibilidade no campo científico enquanto categorias de análise. Talvez, mais recentemente é que amplamente tais estudos estão alcançando notoriedade, o que não significa que sejam atuais, apenas estão circulando com maior frequência e notoriedade que antes. (Guimarães, *et. al.*, 2021, p. 27).

Outra questão são as maneiras que o negro é representado no livro didático, que durante anos possuía representações que inferiorizam ou invisibilizam a imagem dos corpos, culturas, identidades e territórios negros. Entretanto, o que vem se observando nos últimos anos é que essas resistências disputam também a construção, revisão e alterações no livro didático, tornando-o também uma arena no qual, em alguma das vezes, prevalece a vontade dos que lutam ao lado de um ensino antirracista, e assim gerando, em alguns livros a reprodução de imagens distintas dos estereótipos reproduzidos de forma racistas e de conhecimentos, conteúdos e imagens antirracistas (Silva, 2015).

Por fim, pesquisadores de Geografia vem desenvolvendo trabalhos no sentido de construir um sólido aparato teórico e metodológico que auxiliem, contribuam e estimulem o ensinar geografia de forma antirracista nas salas de aula, através de construção de livros, artigos e revistas sobre o tema, relatos de experiência de atividades desenvolvidas, construção de materiais didáticos, realização de eventos que permite a troca de conhecimentos, posturas e atividades, da inserção de informações que auxiliem na melhor compreensão do conteúdo um a partir de uma perspectiva racial, dentre outros ações.

1.7 O que, para quê e como ensinar uma Geografia Antirracista?

As conquistas das resistências antirracistas somadas ao número de trabalhos que oferecem um suporte teórico para a disciplina, abrem possibilidades para uma geografia ensinada antirracista. Estes grupos que disputam a disciplina objetivam a consolidação de uma outra função da geografia, que supere a construção da identidade nacional branca e eurocentrada e chegue ao aprimoramento da consciência espacial, crítica e antirracista do aluno.

O objetivo gira em torno de fazer com que o aluno conheça o mundo em que habita (conhecimentos cotidianos somado aos científicos) para que, assim, possa exercer a sua cidadania em função da justiça, igualdade e equidade social, ou seja, um “Ensino de geografia, enquanto aprendizado que não apenas transmite conhecimentos de um ramo científico, mas, acima de tudo, contribui para a formação humana, constituindo referenciais para a inserção do indivíduo no mundo⁵.” (Santos, 2013, p. 25). Sendo assim, a geografia ensinada pode oferecer os suportes científicos para que o aluno possa compreender o espaço em que habita e os espaços que a influenciam.

Aprender e ensinar Geografia é se posicionar no mundo: (...) **conhecer sua posição no mundo**, e para isto o indivíduo precisa conhecer o mundo; **tomar posição neste mundo**, que significa se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução deste mundo (...) Saber Geografia é saber onde você está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre este mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar. (Santos, 2013, p. 27).

Portanto, o objetivo é tornar a geografia uma disciplina que ensina o espaço geográfico para que o aluno possa se posicionar espacialmente no combate das injustiças e desigualdades que se fazem presentes em sua estrutura. Porém, ensinar o espaço não é somente expor as informações do cotidiano como um telejornal (Cavalcanti, 2014), ou apresentar números, gráficos, tabelas, mapas e imagens só pelo quantitativo (Moreira, 2011). Ensinar o espaço geográfico é, também, desenvolver o conhecimento de conceitos científicos utilizados pela geografia que auxiliam na sua compreensão, sem perder de vista a sua totalidade, ou seja, compreender como a sociedade se organizou/organiza enquanto parte daquele espaço, os processos que levaram a sua formação, contemplando também os seus aspectos físicos, a análise das formas e suas funções organizadas em sua estrutura, dos significados atribuídos a alguns elementos espaciais, além da influência que aquele espaço exerce/recebe sobre outros.

O território, a paisagem, o lugar, a região e o meio ambiente serão as lentes conceituais para compreender o espaço geográfico a partir de um viés científico. A partir dessas categorias que os conteúdos podem ser desenvolvidos em sala de aula, na intenção que o aluno aprimore a sua visão do espaço geográfico, compreenda a sua (re)produção, o seu funcionamento, logo, como os problemas estão estruturados e assim, possa agir em função de

⁵ Mundo – noção que atenta para a complexidade espaçotemporal das relações sociais do/no espaço vivido, relações que o constroem, o influenciam, são influenciadas por ele, enfim, o constituem, bem como são por ele e nele constituídas, numa relação de iminência que tona indivíduo e mundo algo tão indissociáveis quanto estrutura (social, econômica, espacial etc.) é em relação a experiência. (Santos, 2013, p. 25).

sua transformação. Assim, a geografia passa a ser disputada para que ela exerça a função de fazer com que o aluno possa

saber interpretar este mundo, conhecer sua posição no mundo e agir neste mundo. Isto implica conceber o espaço geográfico como sendo estrutura – e, a partir disso, estudar sua organização, seus elementos, seus objetos etc. -, e também como experiência: as posições que os indivíduos e grupos sociais ocupam, bem como as relações sociais que eles vivenciam, condicionam trajetórias espaciais, o que nos permite apontar as inscrições socioespaciais de indivíduos e grupos como sendo experiências espaciais das relações sociais, econômicas e de poder. (Santos, 2013, p. 29).

Porém, as relações raciais estão imbricadas nas práticas espaciais, ou seja, entender o espaço implica, necessariamente, em compreender as relações raciais que ordenam não só as suas desigualdades, mas a sua própria produção, pois, “se acreditamos que a raça é um elemento que regula as relações sociais, de alguma forma suas manifestações estão imbricadas na Geografia, e por isso seu ensino deve atentar para tal fato social em suas múltiplas espacialidades.” (*ibidem*, p. 25).

Portanto, seguimos a perspectiva abordada por Santos (2013), na qual defende uma geografia ensinada antirracista e realça a importância da abordagem da dimensão racial durante o desenvolvimento da consciência espacial, racializando os conteúdos e denunciando o racismo por dentro de sua estrutura. Consequentemente, isso potencializa a percepção científica e cotidiana do racismo, assim como valoriza e legitima a presença e as produções negras como parte do espaço, para que o aluno conheça e possa assumir uma posição antirracista contra as violências diversas causadas sobre o corpo, o território, os símbolos, a cultura e a identidade negra no espaço.

Desta forma, essa geografia ensinada vai ser levada por docentes e “geógrafos na produção de uma (re)leitura de dimensões espaciais das relações raciais na sociedade brasileira” (Santos, 2013, p. 21), e justamente esse fator pode

tensionar possibilidades analíticas da Geografia, além de uma releitura cuidadosa da complexidade do padrão de relações raciais no Brasil. Somente assim poderemos abordar o espaço geográfico não somente como objeto de reflexão (olhar para as estruturas da organização do espaço e as marcas das relações raciais), mas pensar esse espaço geográfico como um instrumento de reflexão sobre as próprias relações raciais, através do desvendamento das espacialidades das práticas do racismo, por exemplo. (santos, 2013, p. 30).

Com isso,

Discutir as formas como as relações raciais constroem estruturas espaciais que impactam as nossas experiências de espaço é uma contribuição da Geografia para que os nossos alunos (cidadãos) – e nós mesmos – nos vejamos de maneira distinta neste mundo e nos posicionemos também de maneira distinta. (Santos, 2013, p. 30).

A disputa, então, se dá não só na descaracterização da colonialidade da geografia ensinada, mas na formulação de uma nova roupagem para a disciplina, “Ou seja, transformando os estudos raciais moldados em heranças coloniais e referenciados por modelos epistêmicos racistas em perspectivas raciais afirmativas.” (Guimarães, 2020, p. 295).

E essa perspectiva de ensinar a geografia aos moldes antirracistas já é praticada por diferentes professores, que mesmo diante dessa realidade repleta de limitações, disputam a função da disciplina e concentram esforços para a construção de conhecimentos em sala de aula que permitem o desenvolvimento da consciência espacial e da postura combativa ao racismo nas relações espaciais do Brasil. Essas práticas, quando relatadas e publicadas no meio acadêmico (como revistas, livros, anais etc.) resultam no debate, nos sucessos, nas dificuldades, na apresentação e na sugestão de possibilidades do ponto de vista prático dessa Geografia Ensinada em sala de aula.

Portanto, podemos encontrar pesquisas e relatos que revelam metodologias que foram aplicadas ou sugestão de temas para trabalhar dentro de conteúdos da Geografia, à exemplo “Geografias Negras e estratégias pedagógicas” (Guimarães, *et al.*, 2021); “Espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero” (Costa; Ratts, 2018), “Caderno Temático: Geografias Negras” (Cirqueira *et al.*, 2020).

A partir do que aprendemos das práticas docentes presentes neste texto, listamos algumas práticas, sugestões e conhecimentos possíveis à aplicação de uma Geografia Antirracista. Essa lista foi construída a partir de experiências extraídas das leituras realizadas e a partir de experiências construídas na minha trajetória enquanto docente do ensino básico. Nesta lista buscamos ir além da ideia de práticas pelas práticas, mas sim práticas, conteúdos e conhecimentos que de alguma forma contribuem para a legitimação do corpo, cultura, identidade, territórios e outros elementos negros presentes no espaço. Para isso, dividimos as sugestões em três tipos: nas atividades através de dados, informações e conhecimentos que permitam ao aluno compreender o que é e como o racismo está estruturado no espaço geográfico brasileiro; revisão de conteúdos da geografia ensinada dentro da sala de aula; atividades que extrapolam as paredes da sala de aula e valorizam os elementos negros presentes no espaço.

1.7.1 Atividades através de dados, informações e conhecimentos que permitam ao aluno compreender o que é e como o racismo está estruturado no espaço geográfico brasileiro

- Conhecimento que permita ao aluno identificar o racismo enquanto parte da estrutura espacial que gera as desigualdades que vão além da classe, mas também alcançam as características raciais e de gênero no Brasil.
- Na utilização dos dados demográficos para o reiterar a presença negra e indígena no espaço.
- Na utilização dos dados demográficos para revelar como o racismo reproduz um espaço racista, mostrando que os negros são a maioria em partes do espaço que carecem de infraestrutura pública e privada enquanto os brancos são a maioria nos espaços que mais usufruem de privilégios.
- Na utilização de dados demográficos para revelar como a maioria das vítimas de problemas como violências urbanas, desemprego, informalidade, analfabetismo, moradias, extrema pobreza, desnutrição, dentre outros, tem os negros como sujeitos.
- No debate, na identificação e na construção de conhecimentos que permitam o aluno saber o que é e como se portar contra o racismo ambiental.

1.7.2 Revisão de conteúdos da geografia ensinada dentro da sala de aula

- Revelar, exemplificar e se utilizar de ferramentas (como as cartográficas) que expõem a importância negra e indígena na produção e reprodução do espaço, não só na construção e estruturação de suas formas, mas do próprio ser no espaço, como a identidade do samba no Rio de Janeiro, do Axé na Bahia, do Carimbó no Pará, as músicas escutadas pela população, as coreografias dançadas nas ruas, os penteados das pessoas, enfim, demonstrar que as práticas espaciais presentes no espaço brasileiro têm muitos reflexos da luta negra e indígena no Brasil.
- Expor, durante o conteúdo sobre questão agrária, a presença de quilombos, não só como resistências do passado, mas também do presente, como outras formas de organização, compondo o quadro de autores e territórios da questão agrária no Brasil.

- Buscar atividades que valorizem as culturas, as produções, as importâncias e as pluralidades dos quilombos no Brasil.
- Buscar outras percepções de conceitos como da natureza, e explorá-la não somente pelo olhar eurocêntrico, mas também de outras filosofias como a Bantu, que enxerga a natureza não só como um meio material, mas carregado de ancestralidade⁶ (Cordeiro, 2021).
- No ensino, a partir da categoria lugar, de espaços que conservam, transformam e reproduzem a identidade negra e indígena no espaço.
- Afirmar a presença dos territórios indígenas no Brasil, no objetivo de debater a sua importância para a sua comunidade e para a demarcação de terras.
- Revelar que a estrutura agrária brasileira, apoiada na concentração fundiária de grandes propriedades tem, como proprietários, uma maioria branca, muitas vezes herdeira secular, enquanto os pequenos, médios e pessoas sem terras são em sua maioria negras.
- Na racialização de fenômenos urbanos no Brasil, como a segregação socioespacial e a gentrificação nas cidades.
- Na valorização da cultura e dos territórios periféricos urbanos.
- Na reeducação sobre o continente africano, levando em conta seus diferentes sistemas de trocas econômicas, políticas e culturais nos diferentes espaços (Ratts, 2018), em novas abordagens e periodizações alinhados a pensamentos que se distanciam de uma abordagem estereotipada, na valorização da importância do continente para o desenvolvimento das civilizações de todo o mundo, na ênfase dos aspectos positivos

⁶ Esse era também o entendimento dos povos originários do Brasil, aqui a relação com a natureza não se trata “(...) de falar sobre a relação que o indivíduo deve ter com o meio ambiente, não se tratava do discurso liberal do preservacionismo, mas de agir de tal maneira que o elemento natural (...) se tornasse parceiro do homem num jogo em que cosmos e mundo se encontram” (Sodré, 1988, p.40). Nesse sentido, africanos Bantu e indígenas não estavam preocupados com o valor matemático orientado para o lucro, mas sim, os interessava a conservação dessa natureza pois ali, além de fonte de subsistência, era a terra dos ancestrais e deveria se tornar a terra de sua descendência. (Cordeiro, 2021, p. 69) (...) A preocupação da pessoa se manifesta em práticas que conservem a natureza para que essa seja sua morada e fonte de vida material e espiritual, honrando seus ancestrais e sua descendência. Essa concepção da natureza forja um estatuto da terra que obedece a concepções diferentes da ocidental. Se a natureza é a fonte da vida, está diretamente associada à Criação e essa sacralização da natureza implica na impossibilidade de sua apropriação como simples bem privado. Cada utilização por parte da pessoa da natureza exige dela rituais específicos de aliança com os guardiões invisíveis, como os Nkisis no Brasil e em África, pois, eles se encontram ligados a essa natureza. Já para o ocidental, de uma maneira geral, o projeto maior da vida é dominar e transformar a natureza e obter o proveito, o capital, o poder econômico a todo custo. E o objetivo desse esforço nesta lógica utilitarista é, muitas vezes, impor e ostentar o seu “status social” na sociedade, sempre com a arte de vencer sem ter a razão. (Cordeiro, 2021, p. 71).

de cada país e na compreensão do imperialismo enquanto grande produtor de males que assolam o continente.⁷

- Na apresentação e análise dos territórios e das dinâmicas territoriais negras e indígenas, em função de sua valorização e o combate as violências diversas sobre eles.
- Na exposição de como a classe industrial foi forjada através do discurso do branqueamento, levando a uma inclusão precária e instável da população negra no processo de industrialização.
- Valorizar e nominar os povos que entraram em contato com o Brasil a partir da diáspora africana, na intenção de mostrar a diversidade e valorizar as diferenças em função de suas diversas contribuições para a construção de diversas identidades e no detrimento da redução racista de todos os povos africanos à negros.

1.7.3 Nas atividades que extrapolam as paredes da sala de aula e valorizam os elementos negros presentes no espaço

- Valorizar os elementos paisagísticos negros e indígenas que são presentes no nosso espaço, como as oferendas das religiões de matrizes africanas, os grafites nos muros, as formas e objetos espaciais que possuem a função de reproduzir as resistências e identidades negras como os terreiros, as escolas e rodas de samba, os bailes charme, as batalhas de rap.
- Valorizar as epistemes negras no espaço, como propor atividades envolvendo a criação ou a utilização da cultura *hip hop* (rap, grafite, *break dance*), do funk, do samba, do axé, do carimbó, das literaturas, culinárias e representações negras e indígenas.
- Realizar trabalhos de campo que permitam o contato e o conhecimento de elementos negros e indígenas nas cidades brasileiras.

⁷ Neste sentido, Lima (2006a) aponta alguns cuidados importantes no tratamento do tema como: 1- a não romantização e uniformização dos ‘africanos’ e seus descendentes nascidos na Diáspora, pois eram seres diversos e alguns contraditórios, pois algumas sociedades na ‘África’ atuaram como agentes do tráfico; 2- é um equívoco problematizar as culturas Africanas e/ou da diáspora como “manifestações folclóricas” identificadas como atraso, curioso, exótico, de menor valor; 3- é um equívoco buscar origens puras das religiões de matriz africana, ou dos ritmos, danças e brincadeiras, pois muitas dessas manifestações nasceram no entre-lugares (na diáspora). (Oliveira, p. 11) (...) Moore (*Idem*) expressa a pobreza das periodizações acerca da África que se limitam a falar apenas do tráfico de escravizados, o imperialismo e os conflitos pós-independências. Esse tipo de leitura ideologizada coloca a multiplicidade de povos africanos como vítimas. Lembremos que a experiência da escravidão ocorreu em várias sociedades em todo o planeta e a fome no mundo não se concentra na África. (Oliveira, p. 12)

- Na utilização de músicas de cantores negros para entender a Geografia, à exemplo das músicas dos Racionais MC's, para auxiliar na compreensão sobre o que é a cidade sob uma perspectiva de outros sujeitos.
- Na utilização de tecnologias educacionais com função de construir uma imagem positiva do continente africano ou de valorizar a luta negra no espaço brasileiro.
- Na utilização e valorização das diversas literaturas envolvendo poemas, poesias, escritos, livros, cordéis e músicas de escritores negros.
- Na abordagem de significados presentes não só na natureza, mas também nos meios urbanos em função de buscar a sua ancestralidade.

Desta forma, os professores que alinham a Geografia Ensinada nesta direção cumprem um papel fundamental na superação das desigualdades raciais e do racismo (Santos, 2013) além de colocar a Geografia

mais próxima daqueles que pela posição subalterna que ocupam na sociedade se veem obrigados a uma compreensão mais completa do complexo sistema de dominação a que estamos submetidos e, assim, abrindo espaço à construção de um espaço mais generoso, mais igualitário, mais justo, mais democrático.” (Porto-Gonçalves, 2013, p. 11).

Ou seja, é a partir de uma geografia ensinada de forma antirracista que as barreiras coloniais podem ser combatidas, e acrescidas ao objetivo da Lei 10.639/2003, de colocar o negro enquanto ente fundamental do espaço se consolida, mostrando que os “corpos negros fazem parte dos espaços, são dinâmicos e em seus movimentos desenvolvem o poder de consolidar e transgredir fronteiras regulatórias e políticas da diferença.” (Guimarães, *et al.*, 2021, p. 27).

Desta forma, concluímos o capítulo reiterando a disputa existente no espaço escolar e os seus impactos na geografia ensinada nas escolas, levando a agentes escolares que, de forma consciente ou não, criam e reproduzem limitações a educadores(as) que buscam possibilidades de uma geografia ensinada antirracista com a função de fazer com que o aluno conheça o espaço para que possa agir de forma consciente, crítica e antirracista.

Por fim, reconhecemos que essa geografia ensina também para que o aluno possa intervir em seu espaço do dia a dia, de sua realidade e onde acontecem as suas principais práticas espaciais. Portanto, compreender a sua realidade significa “conhecer a ‘sua’ região para não somente agir sobre ela, mas saber o quanto ela forma a ‘sua’ identidade, a maneira como você é reconhecido a partir dela, construindo inclusive padrões de discriminação.”

(Santos, 2013, p. 28). Envolvendo outros aspectos que costuram as relações socioeconômicas que produzem o espaço, entendemos que “se você mora em uma área periférica, a sua perspectiva de encarar o mundo tem que ser diferente de alguém que se encontra na área central e que ocupa espaços de centralidade deste mundo.” (Santos, 2013, p. 29).

Sendo assim, reconhecemos a Baixada Fluminense enquanto uma das regiões periféricas da região metropolitana do Rio de Janeiro que é essencial para a formação de identidades e, principalmente, pela maneira que os seus moradores são reconhecidos a partir dela. A Baixada Fluminense, espaço onde estão localizados nossos objetos de estudo, possui marcas universais e particulares que grafam de resistências e racismos o seu espaço geográfico, e justamente esse conflito potencializa uma geografia ensinada que pode tanto mascarar o racismo presente na Região ou que possibilite valorizar os elementos negros e identificar o racismo que a caracteriza materialmente e subjetivamente, a fim de combatê-lo.

2 CONTRADIÇÕES RACIAIS POR DENTRO DOS PROCESSOS QUE FORMARAM A ESTRUTURA DA BAIXADA FLUMINENSE: UMA REGIÃO DUELADA POR RACISMOS E RESISTÊNCIAS E ANTIRRACISTAS

Feito o debate de como a geografia ensinada pode ser disputada, inferimos que essa disputa, além de ser influenciada pelo próprio campo científico e educacional, como debatido no primeiro capítulo, também é reflexo do contexto espacial que a geografia será ensinada. Então, se afirmamos que a geografia que se ensina no ensino médio das escolas federais da Baixada Fluminense representa também funções que são parte de sua estrutura conflituosa racialmente, como que se construiu e se configura essa estrutura?

Como já foi dito, a estrutura espacial é conflituosa devido a existência do racismo, e assim como as resistências consequentes da sua atuação, precisamos, na visão de Almeida (2018) analisá-lo não só como processos políticos, da sua organização expressa em sua estrutura social, mas também como processos históricos que o constituíram, no que condiz a primeira parte deste capítulo.

2.1 Baixada Fluminense, uma zona periférica da Região Metropolitana do Rio de Janeiro

O cenário do pós-primeira guerra mundial junto à queda da bolsa de valores nos Estados Unidos foram as condições históricas aproveitadas pela elite industrial brasileira para consolidar a industrialização no Brasil (Becker, 1993). O freio nas exportações das safras de café levando ao declínio da elite cafeeira, junto ao capital acumulado e à infraestrutura ferroviária já construída em parte do Sudeste fizeram com que a industrialização, de início, se concentrasse no Eixo Rio-São Paulo.

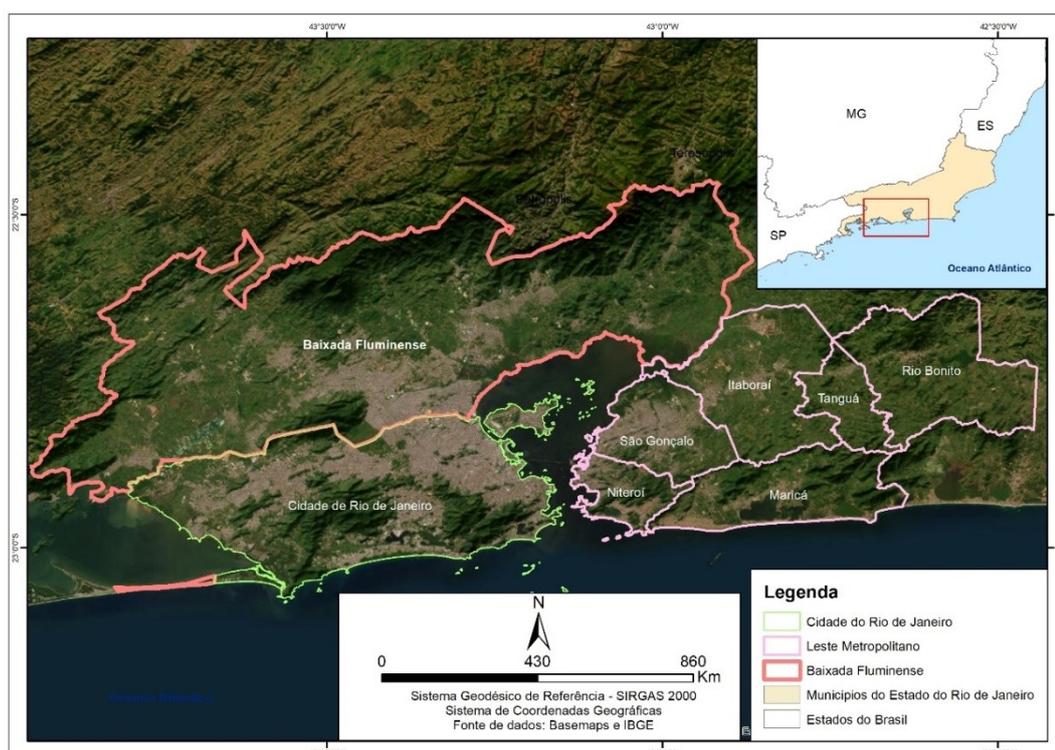
Desta forma, o fenômeno causou grandes transformações na cidade do Rio de Janeiro, que até então, era a capital do país. As fábricas estimularam a chegada de pessoas e serviços que foram se acomodando no espaço levando à expansão da malha urbana na cidade. O Rio ganhou contornos de metrópole, capturando os municípios vizinhos.

Na década de 70, o espaço metropolitano do Rio teve reconhecimento formal e legal com base nos critérios de

planejamento integrado do desenvolvimento econômico e social, saneamento básico (água, esgoto, limpeza pública), uso do solo, transportes e sistema viário, gás canalizado, aproveitamento dos recursos hídricos e controle da poluição ambiental (Montoro, 1984) (Santos, 2020, p. 21).

A partir da Lei Complementar nº 20 de 1974, foi institucionalizada a Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Sua expressiva extensão territorial levou à sua divisão a partir de 3 regiões: a cidade do Rio de Janeiro, o Leste Metropolitano e a Baixada Fluminense (Figura 1).

Mapa 1 - Zonas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro



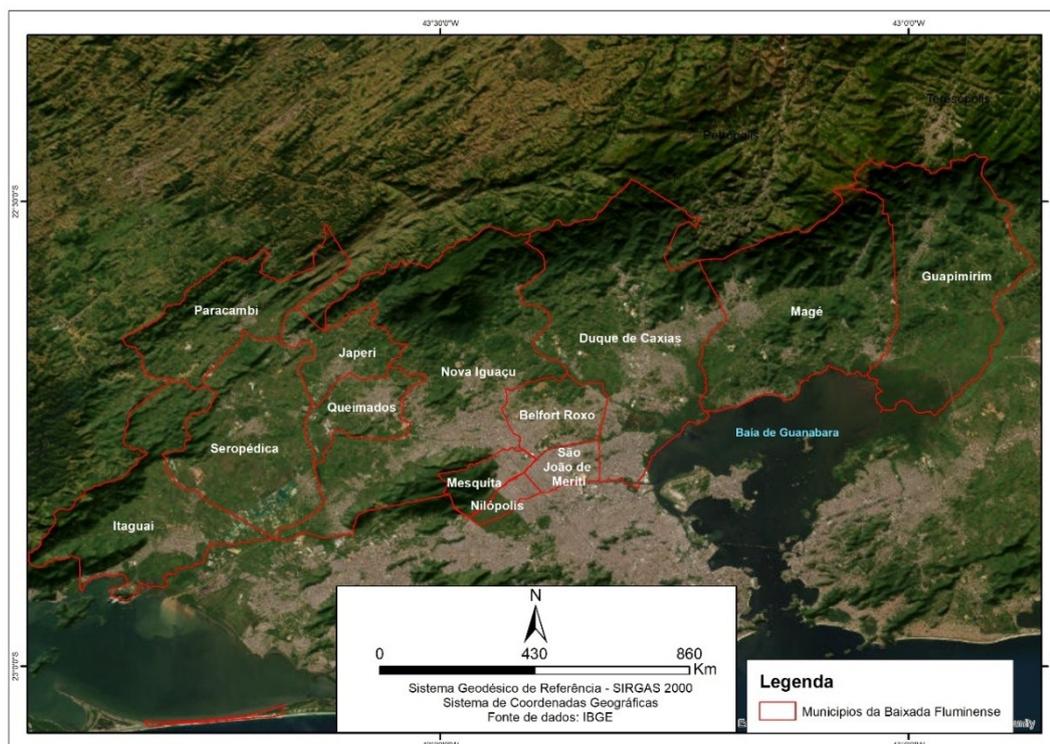
Fonte: Beatriz Costa de Jesus, 2023.

Milton Santos (2012) revela que uma das características da metropolização brasileira é, para além da concentração demográfica, a concentração de pobreza, e uma das tentativas das classes governamentais de escoar a pobreza para fora da cidade do Rio de Janeiro foi abrigá-la nos espaços da Baixada Fluminense. Assim, a Baixada Fluminense se consolidou, dentro da dinâmica urbana-industrial, como uma das zonas periféricas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Atualmente, segundo um levantamento realizado pelo governo do estado, a Baixada Fluminense possui 3.908.510 habitantes (GOV RJ, 2021), distribuídos em 13 municípios – de acordo com o IBGE: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé,

Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica (Figura 2).

Mapa 2 - Municípios da Baixada Fluminense



Fonte: Beatriz Costa de Jesus, 2023.

Como veremos nos próximos tópicos, essa população da Baixada se caracteriza por ser maioria negra e pobre, isso devido ao papel da região em cada momento histórico influenciada pelos acontecimentos da cidade do Rio de Janeiro. E como uma das estratégias hegemônicas de controlar, utilizar e exterminar o corpo negro, serão construídas narrativas na função de consolidar um imaginário social que enxerga a Baixada como suja, pobre e perigosa na intenção de legitimar as práticas – como o racismo ambiental e o genocídio negro – que sustentam a estrutura racista.

Porém, fora dessas lentes construídas pelas classes hegemônicas, podemos enxergar uma região heterogênea e plural, com bastante diferenças entre a população e história de cada município, mas com uma identidade em comum, um pertencimento e afeto que leva a uma unidade quando se fala em morador da Baixada.

Dessa forma, a Baixada Fluminense, ou BXD como é popularmente chamada entre a parcela mais jovem da Região, ao mesmo tempo em que é cruel – como cantado no Funk dos

anos 90 –, também é a região que, dentre suas semelhanças, é caracterizada por ser negra, coletiva e resistente.

2.2 A Geografia da Baixada Fluminense: a planície embrejada entre a Serra do Mar e a Baía de Guanabara

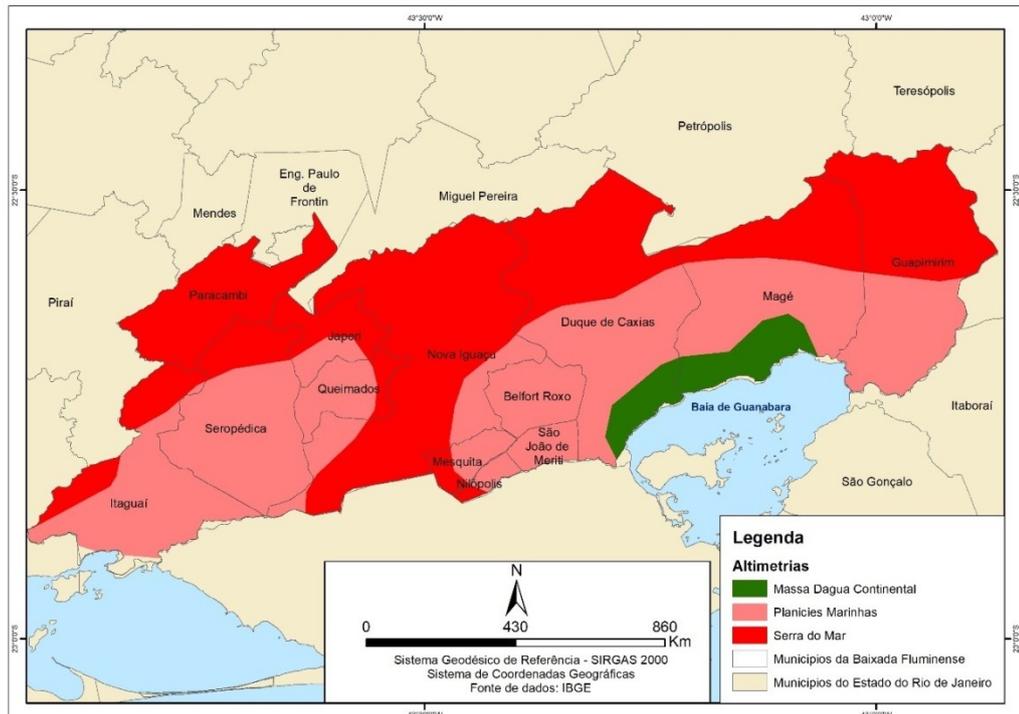
O nome já revela o principal aspecto geomorfológico que compõe a paisagem da região: Baixada. Segundo o dicionário geomorfológico, baixada corresponde a

Área deprimida em relação aos terrenos contíguos. Geralmente se designa assim às zonas próximas ao mar, algumas vezes usa-se o termo como sinônimo de planície. Geralmente esses terrenos de pequena altura na borda do mar, de baías ou de rios, são muito extensos, como é o caso da Baixada Fluminense” (Guerra; Guerra, 2008, p. 79).

Neste caso, então, a Baixada Fluminense é uma vasta região, predominantemente plana e de baixa altimetria, próxima ao nível do mar, entre a Baía de Guanabara e a região serrana do Rio de Janeiro (Figura 3).

A principal característica da Natureza da Baixada Fluminense é o contraste altimétrico entre esta e a Serra do Mar, que se apresenta como um dos limites desta região. Este desnível, que chega a quase dois mil metros em alguns pontos está intimamente ligado a processos e ciclos tectônicos, orogênicos e erosivos que remontam a mais de dois bilhões de anos atrás e que foram reativados há pouco mais de 150 milhões de anos atrás. De lá pra cá, ocorreram processos erosivos e deposicionais de caráter local que passaram a alterar, com menor intensidade e dimensão, as formas do relevo até chegarmos ao padrão atual. (Simões, 2006, p. 55).

Mapa 3 - Altimetria da Baixada Fluminense



Fonte: Beatriz Costa de Jesus, 2023.

Figura 1- Fotografia tirada de Nova Iguaçu, com a Serra do Mar ao fundo



Fonte: Acervo pessoal.

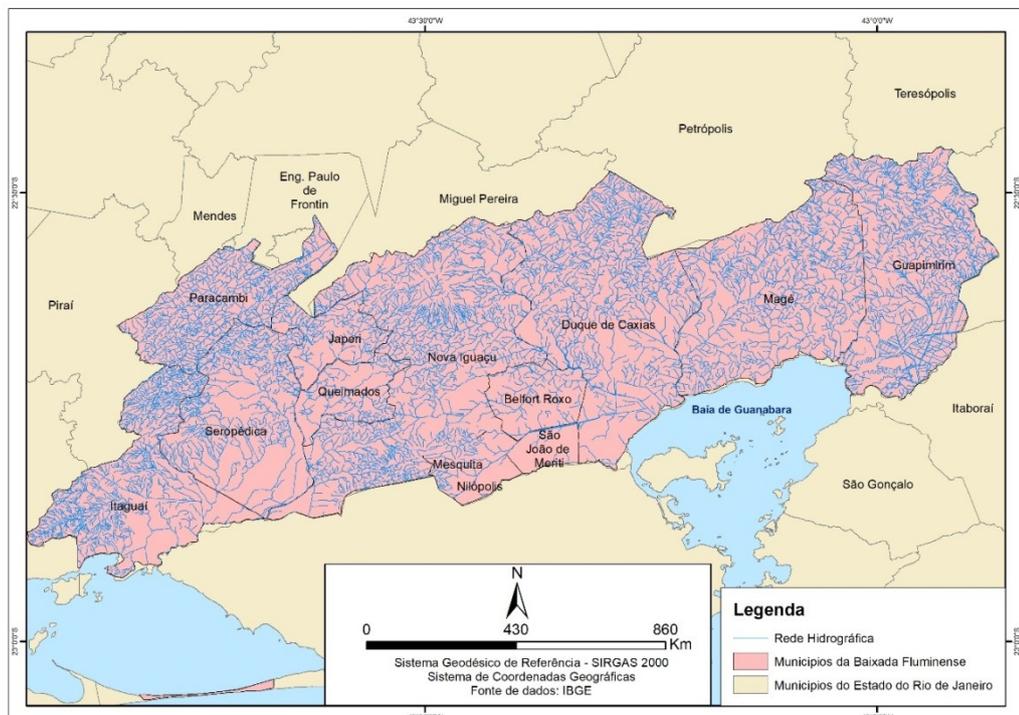
Porém, apesar do predomínio, a Baixada Fluminense não é uma planície distribuída de forma uniforme, pelo contrário, a região apresenta uma diversidade topográfica por dentro de seu arranjo paisagístico, pois

Além das planícies e brejos, outros elementos caracterizam a baixada. Colinas suaves e bastante amplas de dorso regular e pequena altitude dispõem-se em diferentes níveis. Intercalam-se essas colinas com as planícies acima referidas, e compõem, com elas e mais alguns alinhamentos de morros, o quadro natural de vasta porção do recôncavo, que serve de apoio à quase totalidade das vias de circulação e que já foi alcançada pela vaga de urbanização. As meias-laranjas completam o quadro natural da baixada. Elas surgem isoladas em meio à zona das colinas e planícies e, para o interior, tornam-se mais freqüentes e mais próximas umas das outras, constituindo verdadeira zona de morros (Soares, 1962, p. 5).

Além disso, a localização da Baixada próximo ao oceano, sem grandes barreiras orográficas que poderiam impedir a maritimidade, junto a atuação de massas de ar quente e úmida que chegam de diferentes lugares, levam a um alto índice pluviométrico. A ocorrência de chuvas em boa parte do ano na Baixada e seus arredores serranos facilitaram a formação e permanência de diversos rios, como é afirmado por Simões (2006). (Figura 5).

A existência de precipitações o ano inteiro nas encostas da Serra do Mar e dos maciços, aliada a uma cobertura florestal ainda intacta em grandes extensões garantem a esses rios a sua perenidade, mesmo depois de prolongados períodos de estiagem (ibidem, p. 56).

Mapa 4 - Rios na Baixada Fluminense



Fonte: Beatriz Costa de Jesus, 2023.

E apesar do nome Fluminense ser o gentílico de quem nasce no estado do Rio de Janeiro, o seu significado também poderia ser utilizado para entendermos a geografia da

Baixada, pois a palavra vem do latim *flumine* (que significa rio) e *ense* (que significa natural), ou seja, natural do rio, que, talvez até sem intenção, também nos revela que além de baixada, a região é rica em rios.

E são esses rios combinados com as precipitações que ocorrem o ano inteiro que serão responsáveis por diversos pontos alagadiços, formando verdadeiras áreas alagadas em diversas localizações da região. Sendo assim, as várzeas que beira os rios são alagadas quando ocorrem as cheias. Por anos, esse alagamento irá beneficiar o enriquecimento do solo utilizado para a agricultura, porém, como veremos no final deste capítulo, a urbanização espontânea e a ocupação nessas áreas de várzea somado à falta de políticas sanitárias do Estado, tornaram essas enchentes verdadeiros problemas de inundações que afetam, até os dias de hoje, a população mais pobre da Baixada, como explica Simões (2006).

No entanto essa mesma configuração geomorfológica, de grande diferença altimétrica nas cabeceiras seguida de baixa declividade no restante do curso dos rios, é responsável, em parte, pela formação de grandes áreas inundáveis e inundações periódicas no médio e baixo curso dos rios quando da ocorrência de temporais ou longos períodos chuvosos, que existiam antes mesmo da ocupação humana, que potencializou os efeitos negativos destas, principalmente após a retirada da cobertura vegetal original e ocupação das áreas inundáveis e encostas (*ibidem*, p. 56).

Então, através dos rios e de terras alagáveis nos seus entornos que se constituiu o arranjo espacial da Baixada Fluminense a partir do século XVI. A sua geografia possibilitou a construção de diversos territórios voltados para a agricultura e de formas logísticas que auxiliavam os transportes fluviais pelos rios que atravessavam a Baixada em direção aos portos da Baía de Guanabara, na cidade do Rio de Janeiro. Desta forma, os acontecimentos e as decisões das classes hegemônicas da cidade portuária influenciavam diretamente a (re)produção do espaço na Baixada, como veremos nos próximos tópicos.

2.3 O processo de ocupação Colonial, as sesmarias, a policultura e a chegada dos negros na Baixada Fluminense

Antes de ser conhecida como tal, a Baixada Fluminense era reconhecida por ser parte de uma região em escalas maiores: o Recôncavo Guanabara, que correspondia toda a região aos redores da cidade do Rio de Janeiro e a Baía de Guanabara. A ocupação colonial da região acontece depois de um confronto causado pelos interesses econômicos e políticos lusitanos,

que foi motivado por um pretexto de inferioridade racial dos tupis. A resistência tupi frente a investida racista lusitana plantou, dentre as características na produção do espaço carioca, o conflito racial.

Contextualizando o conflito, no final do século XV, os Reinos Ibéricos chegaram ao Tratado de Tordesilhas, na intenção de dividir entre os dois Estados o mundo explorado pelas grandes navegações e fortalecer suas respectivas classes burguesas a partir do intercâmbio de mercadorias exploradas ou produzidas em outros territórios. E assim como nos demais territórios, os interesses ibéricos convergiram com os interesses dos habitantes mais antigos de cada território, no caso das terras aos redores da Baía de Guanabara, esses habitantes correspondem a diversas etnias tupis.

Como, logicamente, os tupis não aceitaram se submeter ao trabalho exaustivo nas suas terras em função da produção de mercadorias que beneficiaria somente as classes hegemônicas de Portugal, os lusitanos iniciam a tentativa de escravização dos tupis, no qual levou a uma reação de resistência gerando um confronto que ficou conhecido como Guerra dos Tamoios.

Trata-se de uma reação dessas tribos indígenas em defesa da manutenção do seu território, sinônimo de restabelecimento do seu modo de vida comunitário, expropriado pelos colonos portugueses junto as suas terras e sua sujeição ao trabalho escravo. Tendo a tribo tupinambá como polo de aglutinação, a Confederação reúne índios de várias tribos – guaianases, carijós, goitacases, camacuans, carijós, aimorés -, habitantes tanto do litoral quanto do interior, cuja relações históricas, nem sempre amistosas, são agora relevadas diante da grande usurpação (Moreira, 2021, p. 50).

Para tornar legítimo o lado português nesse conflito que tinha como um fim o benefício apenas dos lusitanos em detrimento dos tupis, começa a ser aplicado o discurso racista de que os indígenas se enquadram como uma raça inferior e selvagem, que precisava ser domesticada pelos brancos, uma raça superior, como foi debatido no capítulo anterior. O racismo modela as práticas lusitanas fazendo com que a resistência dos Tamoios, pela sobrevivência e pela luta da manutenção do seu modo de vida.

O racismo lusitano e a resistência dos Tamoios se misturam a uma complexidade de relações que envolvem, também, os interesses de outros atores neste conflito: os franceses. As classes governamentais e burguesas da França não aceitam a divisão do mundo entre os ibéricos e começam a atuar nos territórios ocupado por eles, como no Brasil. Porém, na Baía de Guanabara, as relações entre as etnias tupis e os franceses será diferente, levando a uma

diferença de trato e uma aliança entre os tamoios com os franceses, aumentando a preocupação lusitana de não possuir o controle político das terras.

Conquistadores da terra, os portugueses, contrariamente aos franceses, oferecem como forma de relação a preação e o trabalho escravo nos engenhos e fazendas. Desse contraste deriva a diferença das relações. E a causa do levante índio contra os portugueses. (Moreira, 2021, p. 51).

Deste conflito político, econômico e racial que surge a cidade do Rio de Janeiro, criada para abrigar as tropas lusitanas que chegavam para aumentar o volume do exército português nesta guerra que durou por mais de uma década (Moreira, 2021). Ao fim do confronto “os portugueses conseguiram seus objetivos: expulsar os franceses, escravizar os índios que escaparam do extermínio, fundar a cidade do Rio de Janeiro e se estabelecer na região” (Demetrio, 2008, p. 23), e na intenção de amenizar as questões territoriais com os tupis e com os franceses, intensificam a política de ocupação de terras a partir da doação por sesmarias na região.

É a partir dessa estratégica de ocupar para não perder que começa a ocupação colonial em direção ao Recôncavo. Sendo assim, as práticas espaciais dos povos tupis,

o seu conhecimento sobre a geomorfologia e hidrografia da região foi apropriado pelos portugueses que fizeram dos rios os caminhos naturais para a ocupação da Baixada Fluminense e procuraram se instalar as margens destes ou em áreas onde o brejo e as inundações não chegavam. (Simões, 2006, p. 61).

As terras alagáveis ao redor dos rios garantiam riqueza necessária para determinadas culturas. Então, terras foram doadas para lusitanos que as utilizavam para produzir mercadorias, escoá-las através dos rios em direção aos portos da Baía de Guanabara, e, enfim, serem exportadas para Portugal. Por conseguinte, as fazendas começam a reconfigurar o arranjo espacial do Recôncavo, em que, a partir deste momento, a paisagem se comporta nos entornos de alguns dos seus rios.

1558, no rio Guandu nas terras de Sepetiba; 1565, nos rios Magé, Iguaçu; 1566, rio Magé; 1568, no rio Inhomirim, e no mesmo ano uma grande sesmária doada a Brás Cubas que tinha “3000 braças de testada pela costa do mar e 9000 fundos pelo rio Meriti, (...) que por não ter tomado posse, em 1577 e em 1602 foi partilhada entre sesmeiros.” (Matoso *apud* Lamego, 1964, p. 195), seguida por outras concessões que vão ocorrendo ao longo dos anos de mil quinhentos, seiscentos, setecentos e com isso a presença dos primeiros desbravadores (homem branco) em terras ocupadas por indígenas. (Figueiredo, 2004).

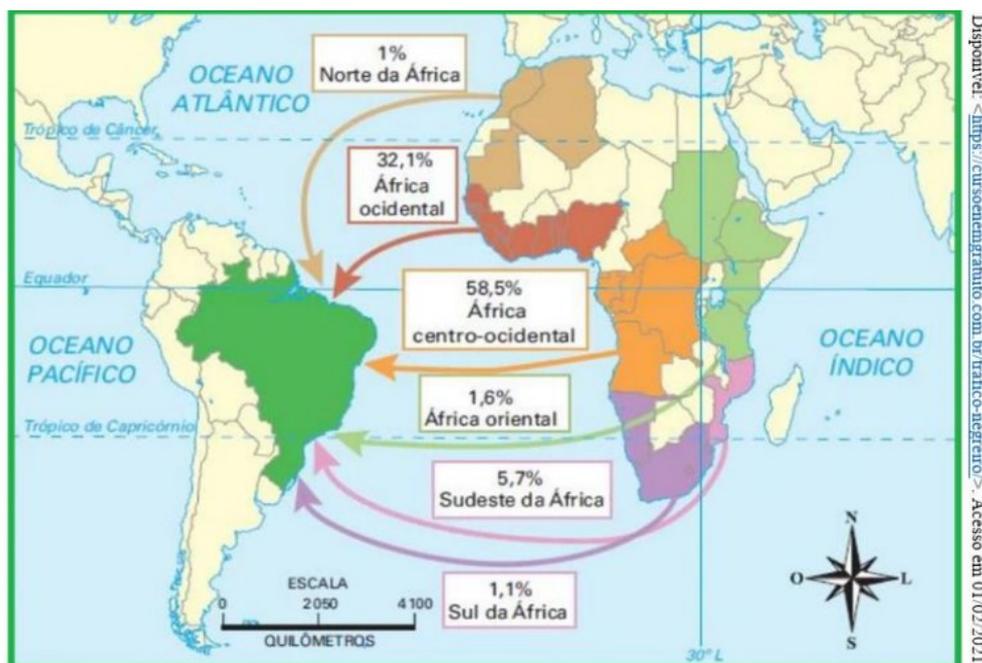
A produção nas fazendas do Recôncavo não se limitou a cana de açúcar, contendo também outras culturas como da mandioca, feijão, arroz, milho, anil, cochonilha (Soares, 1962; Demetrio, 2008), o que caracterizou a Baixada como uma região de policulturas.

Indo para a História, no período colonial não era só o açúcar, tinha uma rede complexa e dinâmica de comércio envolvendo outras mercadorias como a cachaça e a farinha de mandioca. No recôncavo por exemplo, a gente tinha fazenda de açúcar e aguardente, mas com expressiva produção de alimentos como a farinha de mandioca. Era esse comércio que ligava a região ao tráfico. (Laurentino, 2014, p. 65).

Neste cenário que se inicia a ocupação da população que cria as raízes para que a Baixada hoje seja habitada majoritariamente por pessoas negras. Isso ocorre pois, no século XVI, praças começaram a ser construídas na costa oeste da África, com o objetivo de servir como ponto logístico de preparar as pessoas capturadas ou comercializadas dentro do continente e enviá-las, por meio dos navios negreiros, para as colônias que se utilizavam da mão de obra escravizada.

As praças do Centro Ocidental africano, onde estavam os territórios da Angola, Congo e Benguela, se tornaram as principais preceptoras de pessoas escravizadas para o Brasil (Figura 6). A elite colonial brasileira consolidou, junto aos comerciantes de escravizados, um fluxo contínuo e intenso de angolanos e congoleses forçados a atravessar o atlântico para residir no território brasileiro, tendo como principal destino a cidade do Rio de Janeiro, graças a certa “proximidade” entre os dois territórios, já que o que os separa é uma linha quase reta no Atlântico.

Figura 2 - Linha do Comércio Transatlântico para o Brasil



Fonte: SANTOS, 2021.

Com o passar dos anos, cerca de 42% das pessoas comercializadas na Costa Oeste da África tinham como destino a cidade fluminense (Demetrio, 2008). Essas pessoas escravizadas aportavam no Rio de Janeiro e eram vendidas pelos comerciantes para a elite colonial que possuía terras na colônia. Os fazendeiros que receberam as terras próximas aos rios no Recôncavo usufruíam desse comércio para adquirir a mão de obra escravizada dessas pessoas para trabalhar, de forma forçada, nas produções de suas fazendas.

A chegada de imigrantes, principalmente da Angola, Congo e Benguela, enegrece a Baixada Fluminense. O crescimento migratório afeta a dinâmica demográfica da Região, que no século XVIII, já abrigava 13.054 habitantes, sendo 7.122 pessoas escravizadas (Gomes, 1992). A policultura da Baixada aquece e movimenta ainda mais o mercado e os portos da Baía de Guanabara, com a produção sendo movida através do trabalho forçado das pessoas negras.

As formas espaciais predominantes na Baixada a partir deste momento passam a ser fazendas com a função de produzir e escoar as mercadorias pela via dos rios para a Baía, tendo como alicerce o trabalho de imigrantes ou descendentes de pessoas da Costa Oeste africana, que com o seu conhecimento, cultura e identidade, se tornam agentes fundamentais na produção do espaço desta região.

O aparecimento das fazendas foi acompanhado pela presença religiosa materializada nas construções de capelas. A igreja dividia seu território em jurisdição religiosa

como freguesias, paróquias ou curatos, no caso de freguesias estas possuíam a igreja matriz que ligada a ela existiam várias capelas erguidas nas fazendas. Essas capelas serviam como célula inicial de aldeias, freguesias, vila ou cidade. Dentre algumas freguesias que surgiam podemos citar: Freguesia de Santo Antônio de Jacutinga, Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Marapicu, Freguesia de Nossa Senhora da Piedade de Inhomirim, Freguesia de Nossa Senhora do Pilar, Freguesia de São João de Meriti e Freguesia de Piedade de Iguçu. (Figueiredo, 2004).

A única do Recôncavo a possuir um nome indígena, a freguesia de Santo Antônio de Jacutinga⁸ herda o nome de uma tribo de Temiminós que residia na região até serem desterritorializados (Simões, 2006) pela ocupação colonial. A freguesia de nome indígena, era uma das principais da região, com destaque na produção de mandioca para a exportação de farinha. Assim como no resto da região, Jacutinga se torna uma freguesia de maioria negra, com essas pessoas construindo laços e redes de afeto – como casamentos (Demetrio, 2008) – que possibilitaram a construção de uma rede de resistências negras dentro e fora das fazendas.

2.4 A reconfiguração espacial da Baixada a partir do século XVIII: A influência da descoberta de minérios no interior da colônia, o intercâmbio de escravizados, os quilombos e o papel de passagem da Baixada Fluminense

A partir do século XVIII, uma série de acontecimentos, aqui lidos como processos, vão influenciar na reconfiguração da estrutura espacial da Baixada Fluminense, começando pela descoberta de ouro e prata onde hoje está localizado o estado de Minas Gerais. O domínio internacional do comércio de açúcar da Holanda a partir da produção nas Antilhas atingiu profundamente as classes hegemônicas brasileiras – fazendeiros, senhores de engenhos e comerciantes de escravizados. O declínio do açúcar foi socorrido pela descoberta de minérios em Minas Gerais, realocando a concentração de capital da colônia para a região aurífera e para os portos mais próximos, como os da cidade do Rio de Janeiro.

Uma das logísticas para a exportação do ouro e da prata era a sua extração e o transporte através dos rios, descendo a região serrana e chegando aos portos da Baía de Guanabara. Com isso, a Baixada Fluminense ganha uma nova configuração espacial para também facilitar o fluxo desses minérios, já que a região era o caminho para chegar nos portos da cidade do Rio de Janeiro (Silva, 2013).

⁸ Segundo Demetrio (2008), Jacutinga era o nome dado pelos indígenas para uma ave nativa da Mata Atlântica e incorporada pela tribo.

A riqueza hídrica na geografia do Recôncavo, até aquele momento, beneficiava o transporte fluvial dos minérios até a Baía de Guanabara. Além dos rios, estradas conhecidas como caminhos do ouro (Simões, 2006) foram construídas para agregar o fluxo das mercadorias em direção ao Rio de Janeiro, que se torna a capital da Colônia.

Na virada do século XVII para o XVIII inicia-se a construção de novos caminhos entre a região das Minas Gerais e o porto do Rio de Janeiro, escolhido para escoar o ouro. Estes caminhos vão determinar mais uma função para a Baixada Fluminense, a de passagem entre a cidade do Rio de Janeiro e o restante do país. Será então, ao longo dos diversos “caminhos” construídos, que surgirão os núcleos urbanos da Baixada Fluminense (Simões, 2006, p. 63).

Atracadouros, estalagens, ranchos e outros comércios foram criados para atender a necessidade das pessoas e grupos que realizavam o fluxo de mercadorias e capital por esses caminhos, levando a certo desenvolvimento da estrutura espacial da Baixada Fluminense (Simões, 2006). Por isso, mesmo após o declínio da exploração do ouro e da prata no interior da colônia, no final do século XVIII, as estruturas nas margens dos rios que dinamizavam toda a logística do escoamento do ouro permanecem e dão vida a Baixada. Portanto, o processo que envolvia a mineração deu origem a formas que se mantiveram no espaço, e com o declividade desse processo, as formas materiais se reinventam para outras funções.

No início do século XIX, em 1808, devido a fuga da Família Real de Portugal para o Rio de Janeiro, a colônia é elevada à categoria de Vice-reinado, evento que vai estimular a urbanização, o comércio e a concentração de capital na até então capital da colônia. Em 1822 o Brasil conquista a sua independência, demandando de uma nova arrumação política e jurídica do seu Território, contexto no qual surgem os municípios brasileiros.

O processo de municipalização dará origem a dois municípios principais onde hoje está a Baixada: Estrela e Iguaçu, que serviram como dois territórios administrativos no qual as classes governamentais enxergavam a região em função da riqueza dos fazendeiros locais e do fluxo de mercadorias em benefício dos comerciantes da capital (Simoes, 2006).

O acúmulo de riquezas na capital possibilitou o maior fluxo de escravizados em direção a cidade do Rio de Janeiro. Traficantes vendiam escravizados para as proximidades e até para cidades fora do país como Potosí, e assim arrecadavam mais prata para aumentar o comércio de escravizados (Demétrio, 2008). Para as classes hegemônicas, pessoas escravizadas significava, além de mão de obra para a sua produção ou qualquer tipo de trabalho, um status social (Becker, 1993). Com isso, a diáspora africana em direção ao Brasil se intensifica.

O racismo utilizado para a legitimação da escravização, neste momento, passa a ser utilizado pelas classes hegemônicas para tentar controlar a população negra no território brasileiro, a partir de punições, violências diversas e com o espetáculo público da morte do negro, como uma governabilidade social que o vigia, pune e o elimina (Oliveira, 2020). Ainda assim, as resistências e redes de afeto, comunicação e informação com o número cada vez maior de pessoas chegadas do continente africano, tornaram ainda mais enfática a característica conflituosa racial no espaço.

Dentro das fazendas, as resistências e consolidação dessas redes se dava principalmente nas manifestações nas senzalas e nos casamentos, fora delas, se deu principalmente na territorialização de quilombos. No Recôncavo, as margens dos rios Iguaçu e Sarapuí, começam a se formar tais territórios (Gomes, 1992). A quantidade de quilombos que surgem no Recôncavo revela uma Geografia da liberdade coexistindo com a Geografia da Opressão na região. A quantidade de rios existentes na região

possibilitavam a manutenção dos quilombos. Pela rede de solidariedade que se constituía e com a convivência formada pelos escravos remadores, libertos, donos de embarcações e taberneiros que mantinham relações comerciais baseadas na lenha de mangue, os mocambos da região eram considerados praticamente indestrutíveis (Gomes, 1992). (Laurentino, 2014, p. 65).

A disputa contra a ordem vigente para a sobrevivência resultava nos saques as fazendas ou as embarcações que atravessavam os rios da região (Gomes, 1992), que logo se tornou uma referência para a fuga de escravizados não só das fazendas próximas, mas também dos escravizados que residiam ou chegavam na cidade do Rio de Janeiro. A geografia da Baixada, com florestas, rios e principalmente o elevado número de cachoeiras apareciam como “um solo fértil” para a reprodução de ritos das religiões de matrizes africanas.

Portanto, a Baixada não se tornou por um acaso uma região com números considerável de quilombos, mas foi escolhida para ser ocupada pela sua paisagem e os elementos favoráveis não só à resistência, mas sobrevivência dos seus costumes, das suas culturas e de suas identidades. Logo, os significados começam a ser atribuídos naquele momento e irão permanecer até os dias de hoje.

Figura 3 - Cachoeira localizada em Nova Iguaçu



Fonte: Acervo pessoal.

Além disso, as formas espaciais utilizadas na função de facilitar o fluxo de mercadorias na região foram apropriadas pelos quilombolas. Acordos feitos com barqueiros, taberneiros deram aos quilombolas um certo controle de alguns rios que cortavam a região. Os taberneiros negociavam gêneros alimentícios em troca de madeira, e o intercâmbio entre os quilombos, os taberneiros e outros quilombos era assegurado através deste controle da rede hidrográfica da região (Gomes, 1992).

Essa dinâmica garantiu a resistência dos quilombos assentados às margens dos rios, que além do comércio, também praticavam o cultivo de abóbora, mangalô e outros legumes. O Recôncavo, então, ganha a fama de região dos quilombos, o que incomoda as classes governamentais que controlavam o Estado, não só pelos saques e controle dos rios prejudicar o lucro dos comerciantes, mas também por se mostrar como uma alternativa concreta de liberdade para as pessoas escravizadas.

O incomodo leva a tentativa frustrada das classes governamentais de acabar com os quilombos na região. Gomes (*ibidem*) revela que os relatos do Ministério da Justiça Imperial expressavam uma grande preocupação das autoridades junto aos donos de engenho da região, levando a um ministro da justiça equiparar os territórios quilombolas a Hidra, um monstro da mitologia grega, já que toda vez que conseguiam destruir um quilombo surgiam mais dois na região, semelhante a cabeça da Hidra ao ser cortada segundo a mitologia grega.

Então, o aumento de pessoas negras na região significou uma mudança significativa na produção do espaço da Baixada, pois essa migração não contribuiu somente com o aumento da produção nos engenhos, mas também significou a reconstrução do espaço a partir dos agentes negros além de aumentar a resistência antirracista na região, o que levou a reconfiguração do espaço enquanto uma arena de disputas raciais. Essa característica presente desde o século XVI, se ressignifica enquanto estrutura se espelhando nas relações espaciais que a reproduzem até os dias atuais.

2.5 A virada do século XX: República, branqueamento, café e urbanização da capital – as reformas higienistas na capital e a migração da população negra carioca para a baixada

Embora a virada do século XVIII para o XIX tenha projetado um cenário otimista para as classes dominantes na Baixada, o futuro resultou em muitos contrastes para a região. “Se a primeira metade do século XIX representou para a Baixada um momento de opulência, foi justamente a partir da segunda metade que a mesma entra num período de decadência e abandono” (Figueiredo, 2004). A segunda metade do século XIX foi marcada por um conjunto de relações coexistentes e complexas, que levaram a grandes transformações numa escala nacional, processo que afetou diretamente a Baixada Fluminense, começando pela ascensão da elite cafeeira. A “Oferta de terras no Vale do Paraíba, próximo aos portos, cultivo predatório da terra e a taxa extraordinária de exploração de escravos” (Becker; Egler, 1993, p. 57) levaram a produção do café, cultivados nos solos de terra roxa do Sudeste, a serem produzidos em grande escala e baixos custos.

Entre 1821 e 1830, o café já representava quase 20% do valor das exportações brasileiras, e deste período a 1850 sua exportação cresceu cinco vezes (Furtado, 1959). Já em 1830 o Brasil tornou-se o primeiro produtor mundial de café, e o café tornou-se o primeiro produto de exportação brasileiro e sul-americano (Simonsen, 1937). (Becker; Egler, 1993, p. 58).

Inicialmente, o Vale do Paraíba do Sul concentrou a produção cafeeira, que possuía como epicentro de exportação o porto da cidade fluminense. Sendo assim,

apesar da importância conferida pelas culturas voltadas para exportação a certas cidades, era na cidade do Rio de Janeiro onde se concentravam os comerciantes ligados às atividades exportadoras. O café produzido em terras fluminenses, Zona da Mata mineira, Espírito Santo e nordeste de São Paulo era exportado pelo porto do Rio de Janeiro, o que permitiu uma maior participação do Rio de Janeiro nas transações comerciais que passam a comandar as relações internacionais. A função portuária do Rio de Janeiro reafirmou-se com o escoamento da produção cafeeira, que manteve a liderança nas exportações até 1890” (Limonad, 1996, p. 95 *apud* Simões, 2006, p. 69).

A concentração de capital na cidade foi o motor que movimentou a urbanização fluminense naquele momento, o que levou a alguns desdobramentos, mais tarde, para a Baixada como veremos ainda neste capítulo. A questão é que para baratear ainda mais o custo do café, a elite cafeeira aliada ao capital britânico e ao Estado brasileiro iniciaram a construção da malha ferroviária na região, na intenção de acelerar e facilitar o fluxo da mercadoria pelo território.

No início do século XIX gastavam-se três dias para atingir os municípios do Vale do Paraíba, com o uso do barco a vapor (década de 1820) esse tempo foi encurtado para um dia, e com o trem em seis horas chegava-se à Barra do Pirai. A ferrovia criou nova espacialidade e as muitas águas tão necessárias à navegação passaram a ser vista como obstáculo à circulação. (Silva, 2013, p. 54).

Sendo assim, a geografia da região que oferecia a melhor logística para o escoamento das mercadorias até a Baía de Guanabara, passa a ser um obstáculo a ser superado. As estradas de ferro começam a ser construídas atravessando vários pontos da Baixada e ressignificam a região para as classes hegemônicas, que a começam a enxergar apenas como parte do caminho que o trem usa para atravessar das fazendas de café até o porto.

A inauguração da Central do Brasil (Estrada de Ferro D. Pedro II) em 1858 viria alterar essa dinâmica, ao assentar seus trilhos no traçado do antigo Caminho da Terra Firme. O transporte fluvial e toda a logística que envolvia a sua manutenção rapidamente deixariam de existir ao ser transferido para ferrovia todo o escoamento do café. Com a Central do Brasil emergiria a noção de Baixada (ainda sem o fluminense). (Silva, 2013, p. 54).

Para Silva (2013), a denominação daquela região como baixada ultrapassa as razões geográficas, estando ligado as estratégias das classes governamentais de ressignificar a região, atribuindo o sentido de subalternidade.

Recôncavo está associado ao fato geográfico/social cujo eixo é a própria a Baía, enquanto a Baixada Fluminense ao olhar político ligado aos usos sociais da região. A noção de Baixada da Guanabara configura-se em uma tentativa de manter uma unicidade sem hierarquização entre a Cidade e o seu Entorno, posto que o conceito

Baixada Fluminense carrega consigo a noção de posição de subalternidade. (Silva, 2013, p. 52).

Outro fator que contribuiu com a perda de importância da região foram as consequências do uso predatório da terra. O volume d'água do rio Iguaçu sofreu uma expressiva redução em decorrência do desmatamento da serra do Tinguá que alimentava suas nascentes, dificultando as navegações pelas suas águas (Figueiredo, 2004). Além disso, o desgaste do solo, somado ao declínio do açúcar e a tentativa frustrada de tornar a região uma produtora de café acresceram a “bola de neve” de problemas que se tornava a Baixada.

Em geral o café não se adaptou ao clima quente e úmido e aos solos alagados das partes baixas, sendo no período, muito mais uma tentativa de sair da falência da cultura da cana do que uma opção econômica viável, pois “em Iguaçu, o café substituiu a cana, mas apenas se adaptou as terras mais altas e, ainda hoje podemos encontrar cafeeiros perdidos dentro da mata agreste, em Estrela, Adrianópolis, Tinguá, Jaceruba e Japeri, remanescentes das fazendas das quais restam poucas ruínas” (Pereira, 1977, 25). Restou a Baixada Fluminense, então, o papel de intermediação entre as áreas produtoras e o porto do Rio de Janeiro. No entanto, mesmo nesse momento as aglomerações que surgem próximas aos portos não chegam a impressionar pelo tamanho e pela grande variedade de funções. O comércio, o beneficiamento e demais serviços ligados a atividade cafeeira continuam concentrados na cidade do Rio de Janeiro, restando aos núcleos da Baixada Fluminense um papel secundário neste ciclo. (Simões, 2006, p. 66).

E finalmente, o outro grande acontecimento que influenciou diretamente na reconfiguração espacial da Baixada no século XIX foi a abolição da escravização. Como dito anteriormente, o motor responsável por movimentar a produção na região era a força de trabalho escravizada das pessoas negras. Naquele período, as classes governamentais e a elite escravista enfrentavam pressões internas e externas para a abolição da escravatura que já era uma realidade nos países vizinhos. Em 1850, foi desmantelado o tráfico de escravizado pelo Atlântico, o que gerou um grande problema para a elite escravista que dependia dessa mão de obra, problema que foi agravado com a abolição em 1888.

Com as terras desgastadas, os rios comprometidos e a falta da mão de obra, a elite oligárquica não produz e afunda, levando toda a importância da região para as classes governamentais do Estado junto (Figueiredo, 2004).

Além do mais, a abolição da escravização junto com a urbanização no Rio de Janeiro gerou desdobramentos que influenciaram demograficamente a Baixada Fluminense. Com o *boom* do café no Vale do Paraíba do Sul no início do século, a elite cafeeira que se utilizava da força de trabalho escravizada intensifica a compra de pessoas do continente africano, com o tráfico atingindo a marca de 50.000 imigrantes forçados a atravessar o atlântico para chegar

no Território brasileiro (Becker; Egler, 1983). O Rio de Janeiro se tornava uma cidade cada vez mais negra, com resistências mais articuladas e organizadas para garantir a liberdade de outros negros e enfrentar o sistema escravista.

Em 1860, a cidade possuía 250 mil habitantes, sendo 100 mil pessoas escravizadas e a maioria ligada ao trabalho doméstico (Rolnik, 2013). A estrutura do espaço urbano carioca se torna uma produção construída por relações de pessoas negras, logo, várias formas espaciais são construídas com a função de produzir uma rede de socialização, solidariedade, sobrevivência e cultura negra. Os terreiros, as rodas de capoeira, o samba, os casarões, os quilombos urbanos, e até as ruas, que eram os lugares de convivência, troca e solidariedade entre os escravizados e os negros livres – barbeiros, quitadeiras, cirurgiões, lavadeiras, dentre outros – foram várias formas espaciais criadas, junto aos significados atribuídos a alguma delas, que consolidaram uma resistência negra e urbana e se colocaram como uma poderosa arma antirracista que disputava o espaço.

As brechas legislativas, a compra de alforrias, a fuga de negros anônimos das fazendas e as ações das redes de solidariedade negra no espaço urbano carioca, possibilitaram a liberdade de milhares de negros na cidade, fazendo com que em 1872, das 125 mil pessoas negras da cidade, apenas 47 mil ainda eram escravizadas (Rolnik, 2013). Essas pessoas se somavam a parcela dos grupos abolicionistas que possuíam intenções antirracistas e aumentavam a pressão interna pelo fim da escravização.

Do ponto de vista internacional, a burguesia industrial da Inglaterra, tendo o Brasil como grande parceiro econômico e na intenção de expandir o seu mercado consumidor, pressionava o Brasil a criar uma mão de obra assalariada e abolir a escravização, para que assim não só os assalariados consumissem as suas mercadorias manufaturadas, mas também um potencial burguesia industrial brasileira importasse as suas máquinas (Becker; Egler, 1983). Apesar de retardar ao máximo a abolição, as classes governamentais sabiam que era questão de tempo para a escravatura ruir.

E já que as classes hegemônicas no Brasil foram formadas através de um sistema escravista e modeladas através do discurso racista, a emancipação plena da população negra não era uma opção. Sendo assim, para a manutenção da hierarquia racial no espaço, as classes hegemônicas prepararam o Estado para tentar tornar o espaço branco, segregando e até exterminar a população negra (Oliveira, 2020), iniciando as políticas eugenistas de branqueamento da população brasileira, além de criar meios nas relações de trabalho, privilegiando as pessoas brancas nos espaços de produção.

Sob o pretexto racista de que o branco europeu era acostumado com o trabalho assalariado e traria a modernidade e o progresso enquanto o negro era acostumado apenas com trabalho escravizado e traria apenas o atraso, a vagabundagem e a promiscuidade (ROLNIK, 2013), a elite brasileira junto as classes governamentais estimulam o Estado a atrair imigrantes europeus, principalmente do Sul, com 60% vindos da Itália. No final do século XIX, o Brasil recebia 100.000 imigrantes europeus por ano, com a maioria tendo como destino São Paulo e Rio de Janeiro (Becker; Egler, 1983).

As classes governamentais preparam a capital do país, até então, a cidade do Rio de Janeiro, para receber esses imigrantes e se tornar uma cidade branca, já que a capital de um país “moderno” teria que ser “moderna”, ou seja, branca. As estratégias adotadas pelas classes governamentais foram, sob a justificativa de que a população negra e pobre era responsável pelas sujeiras, insalubridades, promiscuidade, maus hábitos, uma distorção negativa na paisagem urbana carioca, e principalmente, por viverem em condições insalubres e por isso, serem portadoras de doenças (Simões, 2006), seria necessário limpá-los da cidade. Dessa forma, foram realizadas uma série de reformas higienistas, além de outras políticas que levaram a segregação e que desterritorializaram intencionalmente a população e as formas espaciais negras da cidade carioca.

A população pobre e negra se tornou, junto com os mosquitos, os transmissores da doença que mais assombrava as áreas centrais da capital: a miséria. As ações do Estado se concentraram nas reformas da cidade, construindo largas avenidas, redes de esgoto e tratamento da água, luz elétrica nas vias públicas, e em contrapartida, exercendo a demolição de cortiços e antigos casarões ocupados, com leis que proibiam desde a sua construção a categorizar quais deveriam ser os materiais de construção utilizados para a construção de habitações, havia ainda proibições de atividades de cunho rurais -plantações, ordenha de vacas, entre outros- e diversas outras ações voltadas ao planejamento de tornar o Rio de Janeiro um exemplo civilizatório. (Rodriguez, 2015) (Vassou, 2021, p. 10).

Então cortiços, casarões, terreiros, espaços de festas e reprodução de identidade e cultura negra foram demolidos em função do alargamento de algumas avenidas. As rodas de samba e capoeira se tornaram proibidas além de que as

exigências inviabilizavam a construção de habitações populares na área central, ou pelo menos, onde a legislação foi aplicada com rigor, Isto acabava com a rentabilidade dos corticeiros a medida em que os custos de produção se elevaram e o quociente de aproveitamento do terreno diminuiu sensivelmente, logo, não se podia cobrar aluguéis baixos. Assim foram iniciados o processo de erradicação dos cortiços e expulsão dos pobres da área de negócio da área central (Simões, 2006, p. 80).

Dessa forma, a população negra foi segregada do centro, restando a fuga para outras regiões, incluindo a Baixada Fluminense onde o terreno era barato (Simões, 2006). Sendo assim, a migração dos negros cariocas para a Baixada somaram-se às relações de uma população negra que já residia na região. Os costumes de rua, solidariedade, sobrevivência, cultura e identidade presentes nas cidades cariocas também foram levadas para a Baixada, acrescentando as resistências já existentes e as formas religiosas e culturais, como terreiros, rodas de samba e capoeira, festas, dentre outros.

Por um outro lado, a Baixada que já era uma região desvalorizada economicamente para as classes governamentais, com a abolição da escravização e a imigração dos negros segregados da cidade, se torna uma região alvo de políticas de extermínio direto ou indireto, possíveis graças à atuação em alguns momentos, e não atuação noutros, do Estado.

O crescimento populacional dentro de uma região alagadiça e que não recebe assistência sanitária, agrava os problemas e estimulam a proliferação de doenças que afetam a população negra que reside a Baixada. Desta forma, o racismo ambiental praticado pelas classes governamentais que controlam o Estado contra a população da Baixada naquele momento (Vassou, 2020), se associam ao conjunto de políticas que levam a morte de sua população, já que se tornaram totalmente descartáveis para uma elite que agora, priorizava a exploração da força de trabalho assalariada de imigrantes europeus e seus descendentes.

Junto a questão populacional, e principalmente, ao olhar racista, a estrutura ferroviária também foi responsável pelo declínio, ao olhar das classes hegemônicas, da Baixada Fluminense. Sobre isso, Figueiredo (2004) coloca que

A ferrovia contribuiu de maneira decisiva para a crise na Baixada Fluminense, outros fatores atuaram de forma definitiva, a abolição da escravidão em 1888, contudo a própria proibição do tráfico negreiro em 1850, já havia provocado efeitos sobre a área que utilizava-se dessa mão-de-obra para movimentar engenhos; a monocultura canavieira; cultivo nas várzeas; abertura de valas, regos e canais tornando as terras mais enxutas; limpeza, desobstrução e conservação dos rios e canais; a decadência da vida agrícola que esbarrava com as terras desgastadas pela cultura canavieira e a concorrência da cana campista. (Figueiredo, 2004).

E continua,

Temos os elementos que dão conta do declínio econômico da Baixada, a ferrovia; a falta de mão-de-obra; as condições de desgaste dos solos que conseqüentemente afetou a agricultura; o abandono dos rios e canais com o surgimento dos brejos aliado ao aparecimento do impaludismo e o desinteresse do Rio de Janeiro pela área. (*ibidem*).

Todos esses fatores nos ajudam a entender como o Estado, na intenção de atribuir o sentido de subalternidade, transformam o Recôncavo em Baixada, como colocado por Silva (2013) no início deste tópico. Feita essa discussão, o autor coloca que

O termo baixada foi utilizado para designar toda a extensão da planície embrejada, aparecendo na documentação dos ministérios da Agricultura (porque era onde estava alocada a Inspetoria das Obras Públicas) e dos Negócios do Império (que tinha sob sua alçada o Município Neutro) principalmente depois da década de 1870. Nessa documentação, Baixada abarcava também os subúrbios da cidade, aliás, foi por isso que se transformou em objeto de intervenção quando o assunto era insalubridade. A Junta de Higiene rapidamente percebeu que não adiantava sanear a cidade se também não o fizesse com o entorno. Por outro lado, a documentação da pasta de obra explicitava que as muitas ferrovias que cortavam a região exigiam constante manutenção em função das terras alagadiças. A documentação exprime uma visão homogênea da região, inclusive nomeando-a como Baixada, o local passaria a ser visto como sertão, lugar de doenças e fronteira econômica que precisava ser explorada. Grosso modo, até a década de 1870 a região mantinha estreita relação com a cidade, ainda que de forma secundária, a ideia de Baixada se constituiria cortando essa relação direta, mesmo que na prática espacialmente começasse no campo da Aclamação (estação central) em função do trem. Soares (1962) reputaria essa transformação ao do recrudescimento das doenças, ratificando a imagem do lugar como local de passagem. (Silva, 2013, p. 55).

E continua,

O fim do século iria, porém, assistir a uma profunda modificação nessas relações, decorrentes do estabelecimento das ligações ferroviárias com o interior e do crescente desinteresse da metrópole pela baixada que, abandonada aos próprios e poucos recursos e privada, pela abolição da escravidão, da mão-de-obra que lhe permitia, ainda, subsistir como zona agrícola, iria entrar numa decadência profunda. Aos poucos, o brejo e a malária tomaram conta daquela região, que, durante dois séculos, estivera tão ligada à cidade. O mato invadiu as estradas, os rios e canais entupiram-se com a falta de limpeza e de dragagem, as populações fugiram. A metrópole passou a ver na baixada uma ameaça a suas portas. (Soares, 1962, p 176-177, grifos meu *apud* ibidem, p. 55);

Porém, apesar do descaso das classes governamentais e de suas políticas de extermínio, o fim do século XIX reinventou a resistência negra da Baixada Fluminense e acentuou o conflito espacial sob a perspectiva racial, a partir da sobrevivência e da difusão das práticas, das redes de solidariedade e da resistência recebida da população negra segregada da cidade carioca.

2.6 Industrialização, a migração nordestina e a urbanização espontânea, a integração da Baixada na dinâmica urbana industrial

No final do século XIX e início do século XX, o processo de industrialização se intensificou na cidade do Rio de Janeiro, causando grandes transformações na estrutura do espaço carioca e da Baixada. As oportunidades de trabalho formais e informais potencializadas por toda dinâmica industrial-urbana trouxeram milhares de imigrantes para o Rio de Janeiro, e, conseqüentemente, levando à expansão da malha urbana e à urbanização desordenada aos arredores da cidade.

Na Baixada Fluminense, os entornos das estruturas de mobilidade que levam ao Rio de Janeiro começaram a ser ocupados pela população mais pobre, principalmente nas proximidades dos ramais das linhas férreas construídas agora para o transporte de pessoas, e não apenas de mercadorias. O crescimento populacional não veio acompanhado de políticas públicas do Estado, o que agravou os problemas urbanos, principalmente sanitários. Os problemas ambientais induzidos pelas classes governamentais que produziam o espaço da Baixada, consolidou-se enquanto estrutura espacial, influenciando nas relações que o reproduziam. A industrialização e urbanização carioca reflete em novos contornos, mas ainda a partir de velhas características espaciais na Baixada Fluminense.

A concentração de capital, serviços e comércios na região cafeeira, a malha ferroviária e a presença de uma potencial mão de obra assalariada composta por imigrantes sul-europeus e seus descendentes foram os condicionantes para a elite industrial impulsionar a industrialização nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, o que foi agravado com a crise da Bolsa de valores em 1929, com a queda da exportação de produtos primários e o declínio da elite cafeeira, a transferência do capital para o setor da indústria e ascensão da burguesia industrial (Becker; Egler, 1993).

Portanto,

o processo de industrialização do Rio de Janeiro no século XIX foi condicionado pela economia cafeeira de maneira direta e indireta. O aumento das funções da cidade que possibilitou a criação de um mercado de trabalho que, paulatinamente se transformou em assalariado e gerou a criação de um mercado consumidor para as indústrias que se instalaram na cidade. Esta variada gama de atividades urbanas propiciou uma atração de mão de obra que se dirigiu para a cidade e iniciou um processo de crescimento populacional e sua concentração nesta, o que vai se refletir na evolução da sua forma urbana (Simões, 2006, p. 71).

A paulatina crise rural e transferência do capital das fazendas para a cidade acarreta numa fuga de trabalhadores em direção às cidades que se industrializavam, principalmente após a construção da malha rodoviária que ligava a região nordeste – que ainda tentava se reerguer desde a crise açucareira no Brasil, agravado por períodos de seca em algumas regiões do nordeste, ou seja, possuía uma grande reserva de mão de obra com motivações migratórias – ao sudeste, que levou a migração de milhares de pessoas da região para as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo (Becker; Egler, 1993). Com isso, a Baixada Fluminense se constituiu, a partir deste momento, através de uma parcela considerável de pessoas vindas de diversos estados da região nordeste.

A estratégia utilizada pelas classes hegemônicas para segregar os pobres e negros que foram trabalhar na cidade foi o loteamento popular de terrenos próximo a rodovias e ferrovias em regiões mais afastadas do centro⁹, como foi o caso da Baixada Fluminense. O mercado imobiliário, junto aos especuladores e as classes governamentais estimularam a valorização do terreno, das casas, e conseqüentemente, dos serviços nas áreas centrais, não deixando muitas alternativas além da compra de terrenos nos loteamentos populares.

A solução será a expansão em direção aos subúrbios servidos pelas ferrovias através do loteamento popular e da autoconstrução, que serão os três elementos fundamentais do processo de expansão urbana e formação da aglomeração metropolitana que se consolidará ao longo do século XX. A Baixada Fluminense, que até então era uma grande área insalubre e vazia com pequenos núcleos urbanos em torno de estações ferroviárias, será paulatinamente integrada a essa lógica de ocupação urbana. (Simões, 2006, p. 81).

A expansão da malha urbana como materialização habitacional da parcela mais pobre e preta no espaço da Baixada, acontece de forma desordenada e, muitas vezes, insalubre, pois como nem o Estado nem o capital imobiliário se preocupou com a construção de conjuntos habitacionais, a solução encontrada pelas pessoas da Baixada foi a autoconstrução, “o processo pelo qual o trabalhador e sua família, sozinhos, ou com ajuda de terceiros, executa toda ou grande parte da tarefa de edificar a sua própria casa.” (Simões, 1993, 51 *apud* Simões, 2006, p. 125).

⁹ Esta duplicidade de caráter do loteamento está ligada, em primeiro lugar a uma estratégia de garantia da reprodução social da força de trabalho em condições de salários baixos, vinculada a separação das classes sociais no espaço urbano com o intuito de diminuir as tensões sociais ligadas a proximidade de classes “perigosas” junto aos ricos. Em segundo lugar, mas articulado ao primeiro, está a existência de uma duplicidade de estratégia de reprodução da fração do capital ligado ao mercado imobiliário, que se volta para o atendimento das elites, mas que também obtém lucros altos fazendo negócios com os pobres. (Simões, 2006, p. 85).

A inclusão instável dessas pessoas na dinâmica urbano-industrial tornava frágil a possibilidade de uma estabilidade financeira. Criou-se então a necessidade de garantir pelo menos o abrigo, ideia que ajudou a sustentar a autoconstrução de moradia na Baixada Fluminense (Simões, 2006). O senso de coletividade e resistência desenvolvido por anos pela população da Baixada foi a base das práticas de autoconstrução, em que amigos, vizinhos e parentes se ajudavam, numa rede envolvendo pessoas experientes que compartilhavam seus conhecimentos com o próximo (Simões, 2006).

Essa rede de solidariedade e conhecimento se proliferou entre os loteamentos da Baixada, permitindo a moradia que o Estado não proporcionava, acentuando a resistência pela sobrevivência num lar. A autoconstrução se consolidou enquanto característica das práticas espaciais da população da Baixada na medida em que a demografia se dinamizava, ou seja, os filhos cresciam e se casavam, e construíam a sua moradia no mesmo terreno dos pais, ou residentes que recebiam parentes ou antigos vizinhos de regiões mais distantes e ofereciam o terreno para a construção, nas suas lajes e nos quintais (Simões, 2006).

Por outro lado, o modelo de ocupação da Baixada pelo loteamento popular-autoconstrução, levou a uma explosão demográfica da região, que não foi acompanhada de políticas para resolver os problemas já existentes de saneamento básico, o que acentuou os problemas de insalubridade.

Com isso, se formam um grande número de bairros, caracterizados pela baixa qualidade de vida, reproduzindo, em parte, os mesmos problemas que haviam sido a causa do surgimento dos loteamentos. Se nestes não há mais amontoamento de pobres em ruas estreitas sem circulação de ar, a precariedade das construções e das condições sanitárias vão continuar assolando os pobres e determinado uma degradação ambiental e das condições gerais de vida. Em suma este modelo de ocupação do espaço urbano permitiu a exportação dos problemas que assolavam a área central do Rio de Janeiro para bem longe das vistas da burguesia, que teve seu espaço exclusivo a salvo das epidemias, endemias e da violência que vão continuar grassando nas periferias e favelas, demonstrando a permanência das contradições que impregnam o “DNA” do sistema sócio –econômico brasileiro. Já na década de 1910 este modelo chega a Baixada Fluminense para se tornar, ao longo do século XX, a forma hegemônica de produção de moradia nesta região. (Simões, 2006, p. 89).

O esgoto a céu aberto, a falta de fornecimento de água tratada e outros problemas sanitários aglomeram os problemas ambientais induzidos pelas classes governamentais que tratam as vidas negras e pobres, ou seja, da maioria na Baixada fluminense como descartáveis (Vassou, 2021).

Outra característica que acompanha esse processo de ocupação da Baixada será a constituição de migrantes pendulares. Como dito anteriormente, essa ocupação, de início, se

intensifica próximo aos ramais das linhas férreas e, de forma mais tímida, aos redores das rodovias (Simões, 2006). Isso ocorre graças a instauração de serviços de transporte de pessoas em algumas ferrovias que cortavam a Baixada, que até o final do século XIX, só possuíam a função do transporte de cargas (*ibidem*). O serviço para transporte de pessoas no trem, estimula a ocupação de operários nos seus entornos, assim, a parcela da população mais pobre que trabalhava na cidade do Rio, com o fácil acesso logístico aos meios de transporte, tinham a Baixada como “cidade dormitório” e todos os dias se locomoviam para o Rio de Janeiro através do próprio trem ou de ônibus (Vassou 2021).

Em decorrência do período econômico favorável houveram investimentos públicos direcionados para a área, com a expansão do sistema de transporte na abertura de rodovias no final da década de 20 do século XX, como as: Rodovia Washington Luiz, a antiga Rio - São Paulo, a Avenida Automóvel Club; expansão da rede elétrica; implantação do programa de saneamento da Baixada (elaborado pelo governo de Getúlio Vargas, em 1934) visando solucionar problemas que sempre a assolam, possibilitando desenvolvimento dos transportes e ocupação de terras; além da eletrificação da ferrovia ramal Central do Brasil – Japeri em 1938 até Nova Iguaçu, atingindo Japeri em 1943.

Então, dada as condições criadas pelo contexto naquele espaço,

A proximidade relativa dos distritos limítrofes leva a um transbordamento das estratégias dos agentes imobiliários para estes, onde as pré-condições para a urbanização: agricultura estagnada, terras baratas e acesso a transporte de massa, já estavam presentes. (Simões, 2006, p. 89).

É neste cenário que a Baixada ganha uma nova configuração espacial, agora atrelada a nova realidade urbano-industrial, deixando de ser um local de passagem para caminhar em direção a um espaço urbano periférico subordinado ao núcleo (Simões, 2006). Porém, o que ainda freava a urbanização na Baixada era a citricultura numa parcela considerável no município de Iguaçu.

Na época, para a plantação da laranja e outras frutas cítricas,

as condições naturais nas terras de Nova Iguaçu apresentavam-se favoráveis, com solo do tipo argilo/arenoso, clima quente e úmido, grande parte do seu território composto pelas abas, encostas e contrafortes da serra de Madureira e pela região de morros que antecede a serra do Mar, essas encostas possibilitaram o escoamento do excesso de água e a insolação necessária à qualidade do fruto, ou seja, um quadro natural propício ao cultivo da laranja. (Figueiredo, 2004).

Com isso, no período em que os grandes fazendeiros enfrentavam dificuldades ligadas a produção na região, a laranja foi a alternativa favorável que surgiu para socorrê-los.

No século XIX o ciclo da laranja trouxe uma pitada de esperança para os antigos produtores de café e para as firmas que compraram os terrenos vendidos pela parcela de proprietários que saíram da região após o declínio econômico, em específicos as áreas que pertenciam ao território de Nova Iguaçu, por consequência do clima e solo favoráveis à proliferação da citricultura. Com os investimentos do Presidente Nilo Peçanha (1909-1910) em obras de infraestrutura e melhorias nas áreas atingidas por alagamentos a viabilidade da utilização de mais terras, possibilitou a expansão do cultivo de laranjas, trazendo uma nova mão de obra para o campo. (Vassou, 202, p. 7).

No período em que os grandes fazendeiros enfrentavam dificuldades ligadas a produção na região, a laranja foi a alternativa favorável que surgiu para socorrê-los. A citricultura na Baixada concentrou uma parcela considerável da população que migrou em direção as fazendas para trabalhar no seu cultivo, além de manter uma estrutura fundiária de fazendas ligadas à sua produção – o que foi um entrave para a expansão da urbanização em direção as suas terras – e de garantir um poderio econômico as elites rurais da região que o permitiam o controle político de toda região.

No pós-segunda guerra mundial, ocorre a redução dos subsídios do Estado às fazendas, e redução também da exportação do produto para a Europa, devido a concentração de investimentos do mercado europeu a indústria bélica, além de que

se proíbe a exportação do fruto com a intenção de se evitar o desabastecimento do mercado interno. Com essa medida os preços começam a cair e a renda auferida com o cultivo começa a declinar, a medida em que os preços praticados no mercado interno são inferiores ao que se conseguia no exterior (Simões, 2006, p. 120).

Consequentemente, a crise da citricultura eleva a urbanização na Baixada, quando os fazendeiros começam a lotear as suas terras que são engolidas pelo processo de ocupação e autoconstrução da parcela mais pobre. A partir deste momento, as barreiras que impediam a consolidação da dinâmica urbana-industrial na Baixada começam a serem superadas e a região se consolida como espaço urbano periférico, abrigando e fornecendo imigrantes pendulares para trabalhar no Rio de Janeiro.

Além disso, a crise da citricultura retirou os poderes e a influência das classes ruralistas que controlavam toda a região, fazendo com que o Município de Nova Iguaçu, por exemplo, se fragmentasse em mais “outros 7 municípios no decorrer das próximas décadas, a partir dos interesses particulares de cada distrito, com o incentivo de lideranças que consolidaram seu poder local e organizações populares.” (Vassou, 2020, p. 8).

Assim, na metade do século XX, a Baixada Fluminense passa por um crescimento populacional impulsionado, principalmente, pelo crescimento migratório de pessoas vindas das áreas segregadas do centro do Rio de Janeiro e de várias regiões do nordeste (Silva, 2013). O fenômeno ocasiona um inchaço populacional que torna a região, já naquele momento e em termos populacionais, um grande núcleo urbano, composto majoritariamente por pessoas negras que nasceram da Baixada, ou que vieram da cidade do rio ou da região nordeste. O tempo tornará a Baixada uma região que além de negra, manifesta diversos aspectos de culturas nordestinas.

Entretanto, a Baixada também constituirá uma grande reserva de mão de obra, que como veremos no próximo capítulo, será sistematicamente discriminada para que essas pessoas vendam a sua força de trabalho a qualquer custo, movimento legitimado pelos meios de comunicação que cumprirão o papel de legitimar tais discriminações através da construção de uma imagem negativa relacionada a região.

2.7 Pós-Segunda Guerra mundial, o declínio da citricultura, descentralização industrial do Rio de Janeiro, a criminalização da pobreza na Baixada Fluminense e o papel dos meios de comunicação para o reforço de um imaginário social negativo à região

O surto de urbanização atinge seu auge na segunda metade do século XX. A cidade do Rio de Janeiro começa a sofrer um inchaço populacional, o número de indústrias cresceu consideravelmente e o mercado imobiliário se apropriou de suas terras. Neste período, a cidade carioca implode, levando a necessidade de terras para a chegada de mais indústrias, lojas, serviços e expansão do mercado imobiliário.

A alternativa encontrada serão as terras disponíveis próximo das rodovias que levam à cidade do Rio de Janeiro, na intenção de não comprometer a fluxo de mercadorias em direção ao capital metropolitano carioca. Desta forma, a descentralização industrial da cidade carioca acha os entornos de rodovias que cortam a Baixada Fluminense, processo que levará a outra reconfiguração de sua estrutura espacial.

Na metade do século XX, são construídas três rodovias que cortam algumas regiões da Baixada Fluminense: a BR 101 (Avenida Brasil) em 1946, a BR 040 (Washington Luiz) em 1950, a BR 116 (Rodovia Presidente Dutra) em 1951 e, posteriormente, na década de 70, a BR 493 (Arco Metropolitano). Essa infraestrutura rodoviária potencializa a instalação de

indústrias aos seus redores, que conseqüentemente aumenta o interesse do mercado imobiliário e, também, dos loteamentos populares.

A redinamização da economia fluminense irá influenciar e mudar bastante a estrutura econômica da Baixada fluminense, que sendo um “distante que é perto” possui um enorme potencial de atrair plantas fabris: sua proximidade com a Dutra, a disponibilidade de amplos terrenos a preços bem mais baratos, a isenção fiscal e a infraestrutura oferecida pelas prefeituras colaboram para o estabelecimento dos investimentos industriais que buscam descentralizar suas atividades incapazes de lidar com as “deseconomias externas” dos grandes núcleos metropolitanos. (Morais, 2014, p. 6 *apud* Vassou, 2020, p. 13).

A Rodovia Washington Luiz foi bastante beneficiada por este processo através da chegada de diversas empresas estatais e privadas, o que gerou uma valorização daquela região e atração para empresas privadas de serviços e consumo.

Dentre elas pode-se citar a REDUC (com diversas entidades ligadas a derivados de petróleo e produtos químicos), fundada ainda na década de 60 e, posteriormente, o Polo gás-químico. Além dessas, se instaurou um polo moveleiro, sem contar com o feirão de malhas, transportadoras, o parque gráfico do jornal O Globo, o Caxias Shopping e três casas de shows de médio porte. (Lopes, 2013, p. 5 *apud* Vassou, 202, p. 12).

Com isso, a industrialização carioca começa a se espalhar para os entornos da cidade, reconfigurando o tecido urbano da Baixada Fluminense e enchendo a sua paisagem com formas que eram comuns apenas na cidade. As terras disponíveis, os terrenos baratos, a potencial mão de obra barata presente na região e as rodovias recém-construídas serão um prato cheio indústrias de diferentes ramos começarem a atuar na região.

Dados dos censos industriais do IBGE 1960, 1970 e 1980 apresentam as décadas sucessoras ao fim da agricultura como atividade econômica predominante e referente ao processo de industrialização que se realiza no país e nas várias unidades estaduais. No nosso caso específico, a Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, é caracterizada pela presença de estabelecimentos industriais ligados aos gêneros de minerais não metálicos; metalurgia; mecânica; material elétrico e de comunicações; material de transporte; madeira; mobiliário, papel e papelão; borracha; química; farmacêutico, perfumaria; produtos de material plástico, têxtil; vestuário, calçado e artefato de tecidos; produtos alimentares, editora gráfica e outras. (...) Todos esses gêneros apresentam aumento na quantidade de novos estabelecimentos na Baixada Fluminense, com destaque para metalurgia; material elétrico e telecomunicações; material de transporte; mobiliário; química; produtos de material plástico; têxtil; vestuário, calçado e artefatos de tecidos; produtos alimentares e editora gráfica. Os municípios mais abrangidos pelos gêneros industriais descritos foram Duque de Caxias, Nova Iguaçu e São João de Meriti e em menor destaque Nilópolis e Magé. (Figueiredo, 2004).

A emancipação dos municípios junto a chegada de novos investimentos industriais acentuou as suas diferenças, não só pelos diferentes tipos de indústrias que se instalavam em cada um, mas também pelos interesses de classes industriais e comerciais que surgiam e logo se articulavam com as classes governamentais que exerciam o poder político sobre o respectivo município, como pode observar Simões (2006), que concluindo sua dissertação sobre a emancipação dos municípios da Baixada coloca que esta dinâmica

levou a uma inevitável reestruturação política, com emergência de novos grupos políticos com novas territorialidades, que impuseram uma igualmente nova relação entre as forças políticas, com uma revisão da atuação política de cada uma delas no plano local, municipal e regional. (Simões, 2006, p. 270).

A crescente industrialização na capital carioca e na Baixada Fluminense aumentou ainda mais a necessidade por mão de obra, não só para o trabalho nas indústrias e nas empresas de serviço, mas também para o comércio informal que atendia a distribuição das mercadorias produzidas pelas empresas, e para a construção dessas formas espaciais que começavam a aparecer na paisagem de toda região afetada pela industrialização.

Como dito anteriormente, o terreno e o aluguel caro na cidade do Rio de Janeiro junto a presença dos loteamentos populares na Baixada com uma população com forte senso de coletividade que facilitava a autoconstrução de moradias fizeram com que a Baixada fosse um dos principais destinos das pessoas que saíam de seu lugar de origem em busca de oportunidades de trabalho na cidade fluminense.

Na segunda metade do século XX, a população urbana no Brasil supera a população rural (Becker; Egler, 1993), isso graças ao número de pessoas que saíram dos campos e diversas regiões do Brasil em direção às cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. As duas cidades incham demograficamente, e os problemas se espalham junto com a malha urbana.

A chegada de investimentos privados, serviços e o desenvolvimento do circuito inferior da economia (Santos, 1979) na Baixada, costuram uma elite local nos municípios composta por diferentes grupos como grandes empresários, comerciantes, parte da classe média, funcionários liberais e loteadores remanescentes de famílias dominantes (Simões, 2006). Essa nova classe dominante local associada a dinâmica urbana-industrial e periférica, se mistura as forças políticas para exercer controle e garantir a manutenção dos seus privilégios no espaço.

Com isso, toda dinâmica econômica oriunda do processo de industrialização levou o desenvolvimento e a qualidade nos serviços públicos e privados prioritariamente para a

porção do espaço onde residia esta elite na região. A grande parcela da Baixada onde residia a população pobre, trabalhadora e, majoritariamente negra, continuou por enfrentar os antigos problemas presentes na Baixada.

Em 1950, dos 78.042 domicílios da região, apenas 19% possuíam abastecimento de água a partir de uma rede geral. Dez anos depois, 1960, apenas 1/3 (26%) dos domicílios tinham acesso a água encanada. É neste ano, também, que se tem o primeiro índice quanto aos domicílios servidos por uma rede geral de esgoto na região, eles representavam apenas 10% do total. O índice do município de Duque de Caxias, entre todos da Baixada, eram os piores. O abastecimento de água que atendia apenas 8% dos domicílios, em 1950, reduzia-se ainda mais, em 1960, restrito a apenas 4% dos domicílios. A rede de esgoto simplesmente inexistia. Quando no início do verão de 1956, o médico da cidade de Caxias, Moacyr Rodrigues de Carmo, **declarava que por falta de higiene, de recursos econômicos e, principalmente, de água havia morrido 150 crianças em 15 dias, o que se via era apenas a ponta mais escandalosa de uma saúde pública abandonada (...)** (Alves, 1998, p. 66 – grifo nosso).

Portanto, esse “desenvolvimento econômico supre as necessidades externas, e não garante em muitos casos, uma melhor condição de infraestrutura e qualidade de vida para a população desses municípios” (Vassou, 2020, p. 13), sem qualquer política habitacional, estimulando apenas o loteamento e deixando essa população – cada vez maior devido a imigração – se virar para sobreviver, ou melhor, morrer frente aos inúmeros problemas (Simões, 2006).

Sendo assim, Figueiredo realça que

todas essas fases não proporcionaram o desenvolvimento da área e de sua população, embora sua posição geográfica tenha sempre sido privilegiada, o que retrata a ausência de uma política de desenvolvimento econômico planejada pelos governos visando estimular e aproveitar seu potencial. (Figueiredo, 2004).

O processo de industrialização atinge de forma ambígua a Baixada, com aumento do número de indústrias, comércios e serviços, o nascimento de uma elite, o crescimento demográfico, mas o mesmo descaso intencional das classes governamentais com sua população, tratando-os como descartáveis e os descartando, o que levará a população negra, nas palavras de Gonzales (1982), para fugir das péssimas condições de vida “oferecer sua força de trabalho por qualquer preço no mercado de trabalho” (p. 16), formando uma mão de obra reserva utilizável segundo as necessidades do sistema.

A partir dos anos 1960 não há nenhuma política pública pensada especificamente para a região, e foram poucas as setoriais (como a de habitação) que atingiram de fato a Baixada. A questão é: os discursos sobre a região ao longo dos anos 50 e 60 identificaram-na como lugar de pobreza e de falta de estrutura urbana, mas no final

dos anos 60 e 70, grandemente em função da omissão dos governos estaduais e federal, a banda ocidental da baía iria se consolidar como Baixada Fluminense, ratificando a imagem de pobreza, mas acrescentando a de lugar violento, ainda que fosse uma região economicamente dinâmica. (Silva, 2013, p. 60).

A criminalização da pobreza numa região tratada como rebelde desde os séculos passados com a formação dos quilombos, influenciaram na estratégia das classes governamentais e da elite local. O racismo, antes criado para legitimação da escravização, neste momento aparece, também, como uma forma de controle da população negra, e este controle se manifesta através de diversas violências, sendo o genocídio uma delas (Oliveira, 2020).

A população negra e pobre da Baixada reinventa-se para as classes hegemônicas, no contexto urbano-industrial como outro problema espacial (Oliveira, 2020), agora ligado a violência e a criminalidade. Os problemas causados pela falta de assistência do Estado e do capital privado nos espaços da Baixada, aliado à assimetria nas relações sociais que impuseram barreiras na inclusão do negro no mercado de trabalho formal (Santos, 2013) resultaram em inúmeros problemas numa região cada vez mais populosa.

Porém, apesar de em 1960 a Baixada ter uma população em que 60% já residia em áreas urbana, o campo também será um palco de conflitos que levou a legitimação da violência institucionalizada sobre a região (Alves, 1998). No loteamento de terras que também atinge a realidade rural da Baixada, surgem os grileiros “apoderando-se de terras alheias através de documentação falsa e despejando lavradores através de recursos que iam das ações judiciais ao uso da violência de policiais e jagunços” (*ibid*, p. 68).

A desterritorialização de lavradores imposta pelos grileiros causou a organização de movimentos de resistência – por vezes, articulados com lideranças filiadas a partidos políticos como o Partido Comunista Brasileiro (PCB) – que os combatiam diretamente. O contexto internacional de Guerra Fria, e o golpe que deixou o território brasileiro sob o poder das forças armadas beneficiou a justificativa de que a repressão praticada pelos grileiros era, na verdade, um combate a células comunistas rurais existentes na Baixada (Alves, 1998).

Por esse motivo, explodiu na Baixada uma série de conflitos no espaço rural.

A transformação da Baixada em um ‘barril de pólvora’, como noticiavam alguns jornais, estava associada a intensificação das lutas camponesas. As ocupações de terras, que até o início dos anos 60 sequer eram mencionadas, passavam ao primeiro plano da ação dos lavradores, assumindo um caráter de desafio e pressão. (Alves, 1998, p. 70).

A resistência da população da Baixada frente aos acontecimentos mencionados acima e somados a insatisfação da população com a classe dominante local, principalmente após comerciantes esconderem alimentos numa estratégia de encarecer os produtos em pleno contexto de crise econômica que não só a Baixada, mas o Brasil enfrentava no início da década de 60 – com uma grande inflação e alta nas taxas de desemprego - refletiu em revoltas populares, materializando o caráter conflituoso do espaço e transformando a Baixada numa arena física entre uma população trabalhadora, pobre e negra contra atores que faziam parte ou eram associados a forças políticas e a elites locais no campo e na cidade.

Levantes e saques começaram a ser realizados, levando a dezenas de mortos, centenas de feridos, milhares de estabelecimentos comerciais atingidos com prejuízos alcançando a casa dos bilhões de cruzeiros aos donos de estabelecimentos locais (Alves, 1998). Para as classes governamentais e dominantes, o problema não era as pessoas passando fome e sim as pessoas. Uma população negra, pobre e descartável, um problema espacial que precisava ser resolvido.

Com isso, as classes hegemônicas a partir dos meios de comunicação e outras instituições começam a difundir uma imagem negativa da Baixada, associando-a ao perigo, no intuito de legitimar a violência institucional como uma forma de resolução do problema. A violência se torna uma forma de controlar a população da Baixada. Neste momento, ocorre o que Alves (1998) coloca como criminalização da pobreza na Baixada Fluminense.

Figura 4 - Grande saque nos estabelecimentos de Duque de Caxias em 1962



Fonte: CARRANÇA, Thais. BBC: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62272917>

Com isso, Alves (2002) afirma que nesse contexto, grupos de milícias armadas são criados e contratados pelos donos de estabelecimentos, que, sob o pretexto de restabelecer a segurança e proteger as lojas de futuros saques, praticam diversos tipos de violência. Esses grupos “de restauração da ordem” contaram com o apoio dos meios de comunicação, que atuaram no sentido de legitimar as ações, inclusive, o extermínio praticado por esses grupos, construindo no imaginário social a ideia de que essas milícias eram o instrumento necessário para retomar a segurança da região.

Figura 5 - Meios de comunicação retratando as milícias locais



Fonte: CARRANÇA, Thais. BBC: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62272917>

Alguns anos depois, ocorre a intervenção militar em 64, na qual, a gestão potencializa as ferramentas de opressão e garante as estruturas institucionais para a consolidação e a expansão dessas milícias na região. “O Golpe Militar de 1964 encarregou-se de dar uma resposta mais do que suficiente para os problemas dos grupos políticos dominantes da Baixada” (Alves, 2002, p. 61), e

A partir da criação da Polícia Militar, em 1967, na condição de força auxiliar no processo de repressão e patrulhamento preventivo, iniciou-se a escalada dos grupos de extermínio. A participação direta e, posteriormente, indireta de policiais nestes grupos, o financiamento por parte de comerciantes e empresários locais e o respaldo por parte dos grupos políticos locais forneceram as condições adequadas para o funcionamento deste aparato criminoso. (*ibidem*, p. 62).

O genocídio da população negra por forças institucionais se configurou por dentro do conflito racial enquanto estrutura espacial na Baixada Fluminense. Portanto, uma das soluções para o lado hegemônico no conflito racial passa a ser o homicídio, praticado de forma direta pelas forças institucionais e legitimado pelos meios de comunicação como resolução do problema de violência.

Nos bairros mais pobres, o medo abriu caminho para o surgimento de novos “justiceiros” que passaram a fazer a “proteção” daqueles que não podiam pagar por estas milícias e que também não podiam contar com a polícia oficial, pelo contrário, passaram a ser alvos destes aparatos. (Simões, 2006, p. 245).

O genocídio se torna também a forma de exibir segurança (Oliveira, 2020) para as classes hegemônicas dentro e fora da Baixada. Os atores governamentais do Estado, as forças políticas e a elite local se articulam para a manutenção desta solução, que do outro lado da moeda, aparece como um problema para a população negra.

É no nível político, entretanto, que se estabelecem as maiores ambigüidades dessa realidade em que se insere a Baixada. A trajetória política de vários membros de grupos de extermínio, eleitos a partir da notoriedade adquirida como matadores, dá toda a dimensão da tragédia das milhares de pessoas cuja única referência de segurança pública foi dada pela atuação dos esquadrões da morte, pelo controle exercido recentemente por traficantes e pela atuação comprometida do aparelho judiciário, que, em 92,23% dos casos de homicídios, não consegue identificar a autoria dos crimes nem constituir processos (Moreira, 1998b). (Alves, 2002, p. 60)

Os meios de comunicação e as próprias instituições, controladas pelas classes hegemônicas, começam a reconstruir a imagem da Baixada como região problemática como forma de tornar legítima as violências contra a população negra. Enne (2004) expõe como jornais de grande influência como “O Dia”, “Última Hora”, “O Globo” e “Jornal do Brasil”, contribuíram para a construção de um imaginário social violento, sujo e cruel sobre a Baixada, dada a relevância de tal meio de comunicação para a formação de opiniões e visões sobre determinadas regiões naquele período.

Portanto, os jornais, meios de comunicação bastante populares no período, cumpriram um papel fundamental em prol dos interesses das classes hegemônicas da época. A reprodução da ideia de que a Baixada é, acima de tudo, violenta, então se você preza por sua vida evite o lugar, pois lá a única solução é a própria violência. Essa justificativa de quebra reinventa as discriminações numa escala regional para com a população negra, agora, também aglomerada na Baixada (além de outros pontos periféricos na cidade do Rio), desvaloriza o

custo de sua força de trabalho e legitima a violência dos aparelhos repressivos do estado, que permanecerá mesmo após o fim da ditadura.

Essa imagem da Baixada reproduzida popularmente pelos fluminenses até os dias de hoje, escondem toda a história de resistência e expõe apenas os aspectos negativos criados pelas próprias classes hegemônicas, como formas concretas de exterminar a sua própria população.

É interessante ressaltar, que essa marca não foi construída pela prática da população, mas pelos interesses políticos dos grupos sociais hegemônicos da região articulados “aos de fora”, mantidos até a atualidade, inclusive sendo descortinado por Rocha (2013) como engrenagem geopolítica de inclusão e exclusão. (Silva, 2013, p. 58).

Em suma, de acordo com Silva (2013), podemos afirmar que

A História da Baixada Fluminense é a história da ocupação de uma região no século XX, essa ocupação não possui uma relação direta com a antiga dinâmica do Recôncavo, apesar de inúmeras narrativas históricas tentarem ligá-las. Essa nova história tem lastro espacial e afetivo com o nordeste, a zona da Mata Mineira, o Vale do Paraíba e a própria cidade do Rio, através de uma população heterogênea que não pode ser entendida sem a Memória do Cativo e a da Fome. A Baixada foi ocupada por uma população religiosa (católico, evangélico e religiões de matrizes africanas) e trabalhadora, mas que tem profunda desconfiança na atuação do Estado, talvez isso explique em parte a violência. (Silva, 2013, p. 61).

Então, o inchaço populacional da região não foi ignorado pelo Estado, pelo contrário, foi monitorado de perto para que aquela população em crescente fosse controlada de acordo com os interesses das classes hegemônicas. A sua criminalização junto a expansão de rodovias que possibilitava um fluxo ainda maior para a cidade do Rio de Janeiro são pontos que fortalecem essa ideia.

Posteriormente, o contínuo descaso do Estado com a maioria da população da Baixada; junto a criminalização da pobreza; a legitimação que garante a permanente violência contra os seus corpos; a também espetacularização da violência sobre os negros para garantir uma sensação de segurança à população branca (Oliveira, 2020); a marginalização da sua população em decorrência da imagem construída sobre a Baixada constituirão elementos fundamentais para a (re)construção, a partir da metade do século XX da Baixada.

Sendo assim, reforçamos a afirmação de Almeida (2018) e trazemos ela para a realidade da Baixada, no qual o autor trata que essa ideologia constituinte do imaginário social acerca das pessoas negras não é uma apresentação da realidade, “mas a representação do imaginário social acerca das pessoas negras (...) não é uma representação da realidade

material, das relações concretas, mas da relação que temos com essas relações concretas” (p. 51).

Portanto, o imaginário social construída, aqui da região (não apenas das pessoas) não condizem com a realidade material da Baixada, mas das relações – principalmente subjetivas – que possuímos com a região. O imaginário social sobre a Baixada esconde os verdadeiros motivos, ou seja, as relações concretas e materiais que levaram as condições – exploradas pelos meios de comunicação – daquela região. Com isso, concluímos este tópico reforçando a ideia, como mostrado ao decorrer desse capítulo, que a história da Baixada vai muito além da imagem construída sobre a região. A Baixada é negra, nordestina, trabalhadora e resistente.

2.8 A configuração espacial da Baixada Fluminense hoje

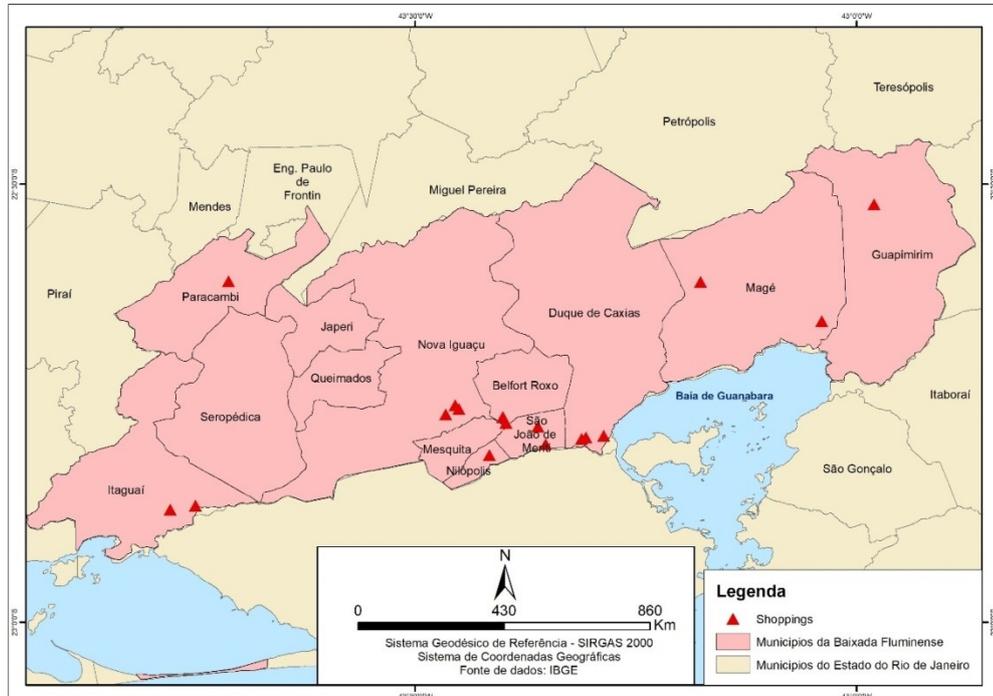
Os processos citados nos tópicos anteriores levaram atual configuração da estrutura espacial da Baixada. Atualmente, a região é um dos maiores núcleos urbanos da América Latina (Alves, 2002), com aproximadamente 3,9 milhões de habitantes (GOV RJ, 2021), em 2016, a população da Baixada era equivalente a 23% da população do estado do Rio de Janeiro (SEBRAE, 2016).

A região abriga formas espaciais suficientes para compor uma economia bastante dinâmica e diversificada. Atualmente a Baixada Fluminense possui uma série de shoppings centers (Figura 10), Refinarias de petróleo, polo de gás químico, condomínios residenciais, porto internacional, indústrias – farmacêuticas, metalúrgicas, mecânicas, químicas, alimentícias e outros ramos –, distribuidoras, além de ser atravessada por algumas rodovias relevantes para o estado do Rio de Janeiro. Ao redor de rodovias, como consequência da desconcentração industrial abordada no capítulo anterior, foram instaladas várias indústrias (Figura 11), armazéns, centros comerciais e transportadoras para compor a lógica de produção, armazenamento, distribuição e consumo.

O Panorama de Indicadores Socioeconômicos e do Mercado de Trabalho do Rio de Janeiro, analisando o perfil empresarial da região, registrou 314.809 empresas, sendo 42,3% ligadas ao serviço e 31,9% ligadas ao comércio (GOV/RJ, 2021). Em 2016, dentre os empregos formais, 15,5% eram ligados às indústrias, 5,4% a construção civil, 26,8% ao comércio, 52,2% ao setor de serviços e 0,1% a agropecuária (SEBRAE, 2016). Dentre os microempreendedores e microempreendedores individuais, os destaques respectivamente são

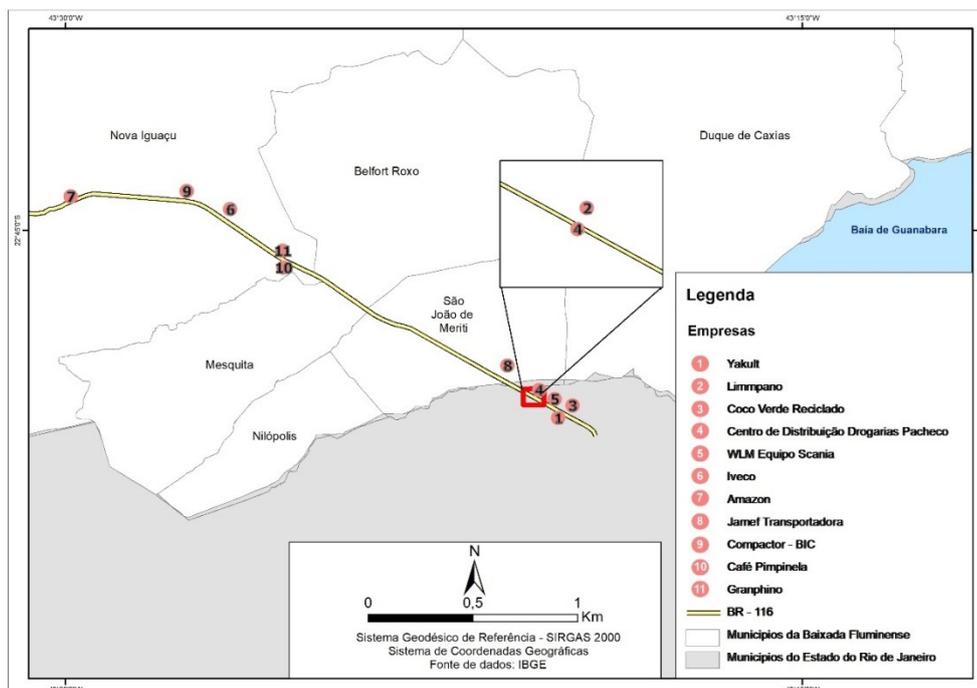
comércio varejistas de artigos do vestuário e acessórios, cabelereiros, manicures e pedicure, obras de alvenaria, fornecimento de alimentos, lanchonetes, atividades de estética, instalação e manutenção elétrica, comércio e varejistas de bebidas, dentre outros (ibidem).

Mapa 5 - Shoppings centers na Baixada



Fonte: Beatriz Costa de Jesus, 2023.

Mapa 6 - Algumas formas ligadas a logística industrial ao redor da Rodovia Presidente Dutra na Baixada



Fonte: Beatriz Costa de Jesus, 2023.

Uma realidade que ilustra essa dinâmica econômica da Baixada diz respeito ao polo industrial diversificado do município de Duque de Caxias, o 2º maior em extensão e o mais populoso da Baixada, tornando o município com um dos maiores PIB arrecadados do país (Martinez, 2014). O parque industrial de Caxias possui uma das maiores refinarias de petróleo do Brasil, um relevante Polo Gás-Químico, indústrias produtoras de polímeros, dentre outras indústrias no qual sua dinâmica e demanda por trabalhadores influenciaram também os municípios vizinhos na própria Baixada.

Nova Iguaçu, o maior município da região e o segundo mais populoso, também contém um expressivo parque industrial, com destaque para indústrias petroquímicas, metalmeccânicas, alimentos e química fina.

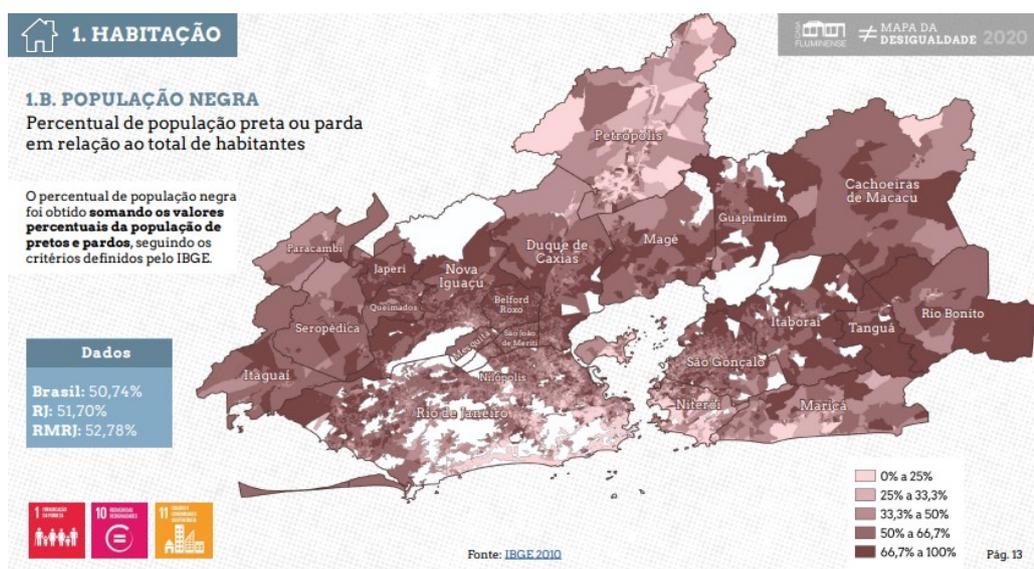
No município de Nova Iguaçu e na região ao seu entorno, destaca-se a atuação das seguintes empresas: Petrobras (Reduque); Bayer; L'Oreal; Usimeca; Cosméticos Embeleze; Farinhas Granfino; Colchões Ortobom e Sonoleve; Grupo Bimbo (PlusVita); Compactor; Cosméticos Niely; Café Pimpinela, entre outros. (Brasil, 2023).

O espaço urbano da Baixada Fluminense, assim como os demais espaços urbanos capitalistas, apresenta-se, dentre suas características, como um espaço fragmentado, dando origem a um mosaico irregular “com áreas de diferentes tamanhos, formas e conteúdos, assim geradas por distintos processos espaciais e agentes sociais” além de uma divisão econômica e social do espaço (Vasconcelos; Corrêa; Pintaudi, 2018). Essa divisão, atrelada à dinâmica econômica da região caracteriza a heterogenia entre os municípios, com grandes comerciantes locais e forças políticas ligadas a interesses próprios com o espaço – população, territórios e recursos – e dando a complexidade plural à Baixada.

Porém, as características similares que dão a unicidade da Região, além dos processos citados nos tópicos anteriores, também estão ligadas a luta de raças e classe que se costurou por todos esses processos e se reproduzem hoje como parte da estrutura da Baixada. Atualmente, a maioria dos habitantes da Baixada são pessoas negras (Figura 12) o que traz à tona duas faces por dentro das contradições raciais neste espaço: a reprodução de práticas espaciais que levam a violência diversas como forma de explorar, controlar e descartar os corpos e territórios negros; a reprodução de práticas espaciais que levam a sobrevivência, resistência e coletividade dos corpos, territórios e identidades negras.

Para melhor ilustração dos dados, utilizaremos das informações fornecidas pelas pesquisas realizadas da Casa Fluminense, expostas no Mapa de desigualdades de 2020.

Figura 6 - População negra na Região Metropolitana do Rio de Janeiro



Fonte: Mapa da Desigualdade – Casa Fluminense (adaptado pelo autor).

Nessa perspectiva, destaca-se as práticas das classes hegemônicas para a manutenção e permanência das discriminações raciais nas relações espaciais da Baixada Fluminense. Esse esforço consiste na criação de barreiras que dificultam o acesso da população negra a riquezas, informações, benefícios, privilégios e, por muitas vezes, o básico para a sobrevivência, ao mesmo tempo em que trabalha para a deslegitimar, criminalizar e repreender os corpos negros, levando a violências diversas contra o corpo, a identidade, a cultura, as religiões e os símbolos negros presentes no espaço.

Para a legitimação dessas ações sobre a população da região, as classes hegemônicas criam as narrativas, através dos veículos de comunicação e de outras instituições, que naturalizam a imagem de uma Baixada suja, doente e principalmente, violenta. Como visto anteriormente, o negro é um problema espacial que precisa ser solucionado para as classes hegemônicas racistas e como a Baixada é uma região negra ela precisa ser solucionada, com seus negros controlados, explorados e, por muitas vezes, descartados.

Hoje, associada a uma representação hegemônica de pobreza urbana, miséria, violência social, comumente personificada e reificada em discursos políticos cuja sua menção permite um (re)arranjo de poder. Entendemos que esta Baixada se constitui como uma representação territorial de poder (Rocha, 2011), lócus de uma geografia política, onde práticas e representações permitem a apropriação deste território no urbano metropolitano fluminense e que criam um problema territorial sobre o uso ou negação desta representação hegemônica. (Rocha, 2013, p.7-8, grifo meu *apud* Silva, 2013, p. 50).

Como também foi visto anteriormente, os problemas ambientais se costuraram como uma das formas de controlar e descartar a população da Baixada. A geografia propicia a

inundações, a ocupação desordenada e a falta de serviços públicos que atendem a infraestrutura sanitária consolidaram uma realidade de saneamento precário na região. Atualmente, os municípios da Baixada figuram entre os piores índices de Saneamento dos 100 maiores municípios do país (Brasil de fato, 2022). As estatísticas mostram que municípios como Belford Roxo e São João de Meriti possuem, respectivamente, 2,6% e 0% de esgoto tratado em relação ao volume de água consumida.

Não é raro nas paisagens da Baixada Fluminense valões e esgotos ao céu aberto, levando a exposição de sua população a doenças, principalmente em períodos de chuva quando esses transbordam. No memorial do começo deste trabalho, expus que no meu caminho da casa para a escola e da escola para a casa, a calçada se localizava entre uma ferrovia e um valão a céu aberto. O valão, visto como um elemento normal na paisagem para mim e para os meus amigos, até os dias de hoje possui longos trechos abertos (Figura 13) e transbordando em períodos de cheias.

Figura 7 - Esgoto a céu aberto em São João de Meriti

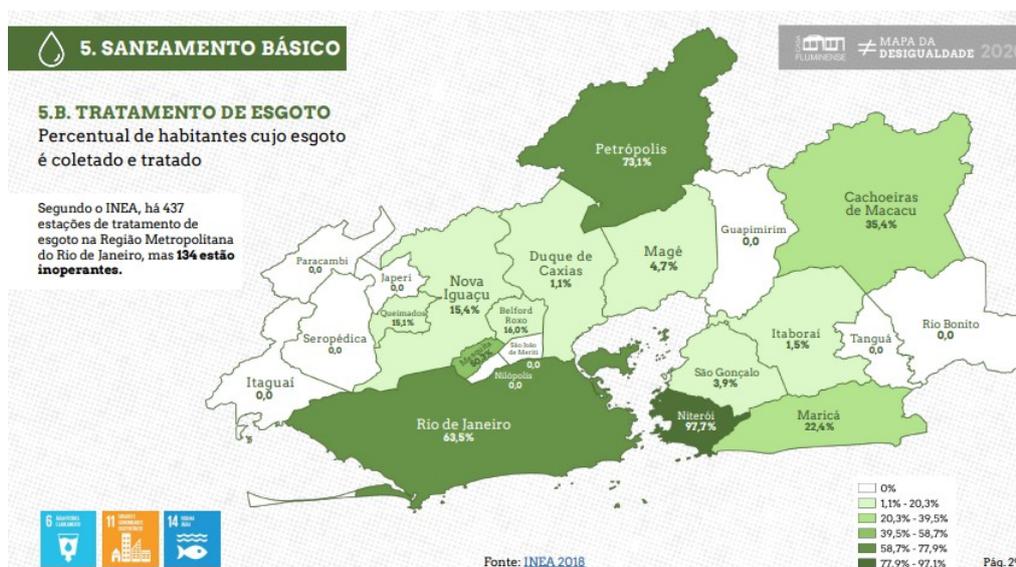


Fonte: Acervo pessoal.

Vassou (2020), em seu trabalho sobre o saneamento básico na Baixada Fluminense relatou que dentre os municípios da região, apenas Mesquita tem uma faixa de 50% de tratamento de esgoto com outros 12 municípios não chegando nem a 17%. Acerca do abastecimento de água tratada para a população da Baixada, a autora problematiza, com base nos relatos e na vivência da própria autora como moradora da Baixada, a regularidade e a qualidade do serviço tendo em vista que os dados revelam taxas maiores que 90% no tratamento e abastecimento desta água.

O racismo ambiental se configura na medida em que os problemas sanitários atingem em maiores proporções os espaços de maioria negra, enquanto os espaços de maioria branca usufruem da melhor estrutura sanitária (ibidem), sendo a Baixada, como grande parcela do seu espaço ligado a esta problemática (Figura 14).

Figura 8 - Tratamento de esgoto na Região Metropolitana do Rio de Janeiro



Fonte: Mapa de desigualdade – Casa Fluminense (adaptado pelo autor)

Outra forma de violência legitimada e praticada contra a população da Baixada, que se costurou por dentro dos processos e se manifesta como característica atual de sua estrutura espacial é o genocídio da população negra. Como foi colocado anteriormente, a criminalização da Baixada serviu para tornar legítimo o homicídio na Baixada Fluminense como uma forma de exibir segurança (Oliveira, 2020) às classes hegemônicas não só da Baixada, mas para a própria branquitude da cidade do Rio de Janeiro.

A reprodução de práticas que levam ao homicídio das pessoas negras na Baixada, se analisadas de forma conjunta, nos revelam uma verdadeira configuração de genocídio com a sua população. Dentre os dados do IPEA, no Atlas da Violência de 2016, Queimados aparece como a cidade mais perigosa do país, com uma taxa de homicídios de 134,9 para cada 100 mil habitantes; Japeri aparece na 6ª posição com 95,5 homicídios para cada 100 mil habitantes; Nilópolis em 29ª com 73,3; Belford Roxo em 66ª com 57,1; Mesquita em 82ª com 54,4 e Nova Iguaçu em 83ª com os mesmos números de Mesquita.

Os dados da Casa Fluminense também revelam que o percentual de pessoas negras assassinadas pela polícia, São João de Meriti possui 84%, Belford Roxo 89,1%, Mesquita 93,8% e Seropédica possui 100%. Ou seja, a violência institucional induzida pelas classes

Por um outro lado, nós temos uma outra Baixada Fluminense, que foi produzida pela força, trabalho, coletividade e resistência da população negra, uma Baixada construída pelo corpo, pela identidade e pela cultura dos negros e imigrantes da Costa Oeste Ocidental da África, dos negros e imigrantes segregados da cidade do Rio de Janeiro, dos negros e imigrantes dos estados da Região Nordeste e de todos os seus descendentes, que colocam a Baixada como uma das regiões que expressam através do seu passado, presente e possível futuro a questão da luta negra no Brasil.

Essa Baixada, a da resistência, tem sido produzida por uma população negra e trabalhadora, foi desenvolvida a partir de diversas redes de coletividade e solidariedade que garantiu aos seus a liberdade através dos seus quilombos, um lar a partir da autoconstrução, a reprodução de sua cultura a partir de diversas formas espaciais negras, e principalmente, a luta pelos seus direitos a partir da disputa direta contra as classes hegemônicas expressa através de diferentes revoltas populares em diversos momentos da história.

Então, a Baixada Fluminense é uma região negra, não só pela sua população, mas pelos diversos elementos como formas e significados presentes na sua estrutura. Elementos esses que foram herdados de cada pessoa que ocupou a Baixada durante os diferentes momentos históricos.

Sendo assim, o conflito racial se materializou no espaço através de diferentes formas, que não só expressam um passado e presente racista, mas também um passado e um presente antirracista.

A influência africana está na base da maioria das nossas manifestações populares, como a capoeira e o samba, entre outros. Por sua face material, identificam-se construções que remetem a um passado escravo, como senzala, fazendas, igrejas, estradas. Mas também há outras construções que são referência de um tempo mais recente, como a sede de escolas de samba e blocos carnavalescos, casas de parteiras, escolas fundadas no período do Pós-Abolição, casas de santo, entre outras. (Laurentino, 2014, p. 70)

Desde a década de 70, a Baixada é a região com maior número de Terreiros no Rio de Janeiro (ibidem), motivo que expressa ainda mais o lado resistente da cultura e identidade de sua população. Durante o caminho que eu percorria até a escola, as oferendas eram elementos paisagísticos que até hoje são comuns naquela mesma calçada, ou seja, os elementos paisagísticos também colocam a resistência e a identidade negra no cotidiano do morador da Baixada.

Da mesma forma, é possível identificar as heranças da cultura bantu e nagô na interface imaterial do patrimônio cultural da região, como os rituais de candomblé e umbanda, as tradições populares como as folias de reis, os sambas e as cantigas populares, entre outras referências. (Laurentino, 2014, p. 70)

As rodas de samba na Baixada também são manifestações que podem ser consideradas como parte de sua estrutura espacial, resultando na reprodução das relações sociais, onde é muito frequente o ritmo nos festejos e nas reuniões nos terreiros, nos quintais, nas ruas e no próprio modo de vida de sua população. As escolas de samba, sendo uma das maiores expressões artísticas e culturais da população negra e periférica no Rio de Janeiro, também se fazem presentes na Baixada.

No total, são 7 escolas de samba na Baixada: Alegria do Vilar, Chatuba de Mesquita, Unidos da Ponte, Império da Uva, a Leão de Nova Iguaçu e as duas tradicionais escolas do grupo Especial, a Grande Rio e a Beija Flor de Nilópolis, que é a terceira maior campeã dos desfiles na Sapucaí, somando quatorze títulos em 75 anos. As escolas de samba, principalmente as do grupo especial, são potenciadoras do afeto e da identidade dos moradores com a Baixada, não só por proporcionar uma visibilidade positiva de algum elemento da Baixada numa escala nacional, mas também por integrar culturalmente e economicamente a sua população. No ano de 2023, algumas das principais escolas de samba como Beija Flor e Grande Rio, realizaram ensaios técnicos conjuntos num movimento denominado Unidos pela Baixada.

Uma das histórias que minha avó, mulher preta e moradora da Baixada contava para mim foi que conheceu a primeira presidenta e a primeiro porta bandeira da Unidos da Ponte, escola em que desfilava e que conheceu o seu parceiro com quem divide a vida por mais de 30 anos.

A cultura Hip Hop urbana também faz parte da produção espacial na Baixada Fluminense atualmente. As rodas de rap nos espaços públicos, os grafites presentes na paisagem e principalmente o funk se misturam nas relações sociais e influenciam no modo de vida de sua população. As festas, os penteados, as roupas, as gírias e as danças influenciadas pela cultura hip hop, são expressas através das relações que produzem o espaço da Baixada.

Portanto, esta é a contextualização da Baixada Fluminense. Uma região plural, dinâmica, complexa e contraditória. Uma região onde se encontram na mesma paisagem elementos que expressam o racismo e a luta antirracista. Uma região que ao mesmo tempo em que se tenta controlar, explorar e matar o seu povo também ele garante a sobrevivência, a resistência, o trabalho e a identidade. Uma região heterogênea, mas unida pela história, pela

luta e pela cor. Uma região, que apesar de sua dimensão territorial e suas diferenças, a sua população a enxerga como um lugar, uma Baixada, a Baixada do afeto, da identidade, da convivência e da sobrevivência. Não importa se você é de Nilópolis, Duque de Caxias ou São João de Meriti, as suas diferenças se misturam quando o assunto se torna baixada.

E essa Baixada será o espaço vivido, ou seja, a realidade dos alunos dos Colégios Federais da região. Um espaço vivido contraditório na perspectiva racial, o que exige da Geografia Escolar – se tiver como objetivo contribuir para a transformação antirracista do espaço – uma postura que permita desenvolver no aluno uma consciência espacial para que ele possa conhecer e agir sobre esse espaço, ou seja, contribuir para que o aluno perceba como as relações espaciais produzem uma assimetria racial e assim, ele possa agir em função das diversas formas de resistências antirracistas que visam a consolidação de um outro espaço na Baixada.

Os colégios federais, como veremos no próximo capítulo, chegam na Baixada por algumas razões, com destaque para duas delas: a dinâmica das indústrias consequente da desconcentração industrial em direção a região, o que exigiu, principalmente em municípios como Duque de Caxias – um dos maiores atingidos da Baixada – uma demanda por trabalhadores qualificados para participar dessa cadeia produtiva; a expansão dos colégios da Rede Federal para regiões mais periféricas, como fruto de políticas públicas que se intensificaram no começo do século.

Por esses motivos, e, principalmente por oferecer um ensino público e de qualidade, os Colégios Federais na Baixada Fluminense acabam se tornando uma referência para o público da Baixada. Os colégios Federais então, cumprem um papel relevante e se tornam, desde as suas inaugurações, bastante requisitados, principalmente por representar, na maioria dos casos, uma educação que antes só era possível ao se locomover para a cidade do Rio de Janeiro. A sua relevância, então, coloca em jogo também o papel que essa educação terá na formação de seus alunos.

A Rede Federal de Ensino, criada – nos seus formatos atuais – no cerne de um governo mais progressista em relação aos anteriores tende, pelo menos na teoria, se distanciar da reprodução de uma ideologia racista, porém, as ramificações que tornam complexas as relações raciais, incluindo as disputas pelas narrativas nessa perspectiva, tornam a maneira e o objetivo que as relações raciais são ensinadas uma questão. Tendo no horizonte a importância da geografia ensinada nessas escolas, essa pesquisa se propôs também a trazer essa questão para a geografia, no intuito de descobrir como ela está ensinando na perspectiva racial.

3 AS LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES À UMA GEOGRAFIA ENSINADA ANTIRRACISTA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS COLÉGIOS FEDERAIS DA BAIXADA.

3.1 Caracterização dos Colégios

Como dito nos capítulos anteriores, a escola é uma das formas espaciais que, dentre as suas funções, possui um papel relevante na construção de subjetividades na educação da sociedade, além de ser um importante espaço de socialização/sociabilidade. No período em que está na escola, o aluno tem contato com conteúdo, materiais didáticos, imagens, informações e práticas que, unidas aos conhecimentos adquiridos fora da escola, modelam o seu inconsciente. Dessa maneira, como relata Almeida (2018), o sistema escolar junto aos meios de comunicação e a indústria cultural foram fundamentais para consolidação do racismo no imaginário social necessário à manutenção das desigualdades, das discriminações e das violências raciais. Conseqüentemente, a naturalização das discriminações agregada neste imaginário não compreende somente as violências sobre os corpos, mas também sobre os espaços onde esses corpos habitam.

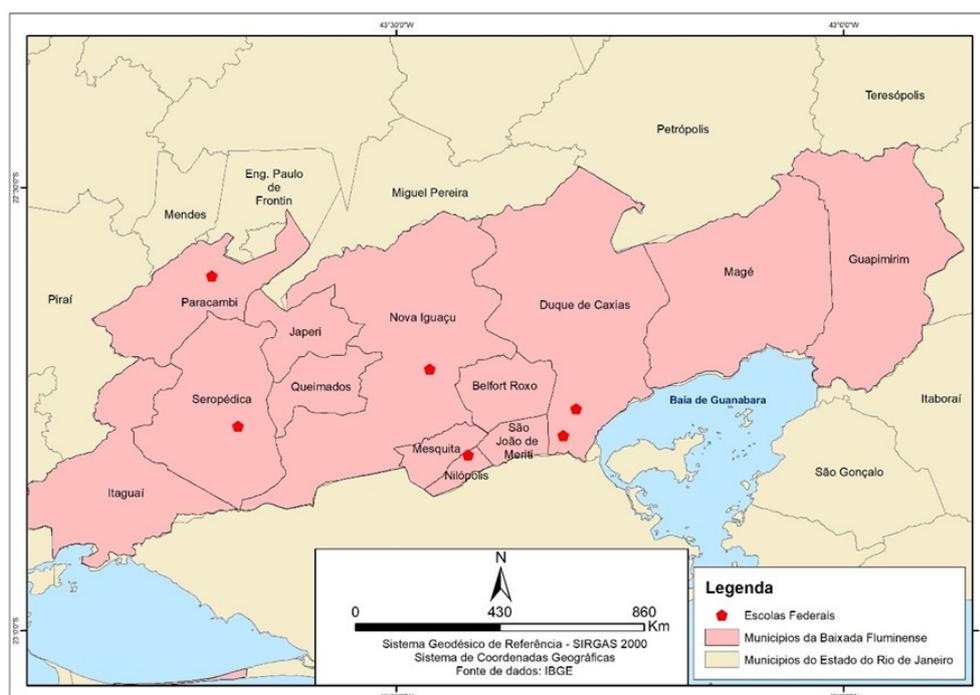
Por este motivo, subtende-se que estes meios reforçam no imaginário social que a Baixada Fluminense é naturalmente violenta, suja, doente, com enchentes e sem muitas soluções - motivo do descaso das autoridades públicas com algumas questões - exceto a própria violência. Sabendo que a indústria cultural e os meios de comunicação são parte da construção deste imaginário, compreende-se que as escolas da Baixada também possuem um papel relevante nesta formação, podendo reproduzir informações e práticas que contribuem para a manutenção do pensamento racista sobre a Baixada ou/e produzir conhecimentos e práticas que contribuam para uma formação antirracista e que permita a construção de um outro olhar para a região.

Além dos colégios estaduais e municipais, essa questão também perpassa pelos Colégios da Rede Federal de Ensino na Baixada. Conhecidos por oferecerem um ensino gratuito e de qualidade, essas escolas proporcionam ao morador de algumas localidades da Baixada percorrer distâncias menores, com menos custos de mobilidade, para ter acesso ao ensino da rede federal. Devido a essa realidade, essas instituições acabam sendo almejadas pela comunidade local, enfatizando a sua importância para a região, e, conseqüentemente,

sendo um dos motivos que despertou o interesse de saber como estão postas as questões raciais na geografia ensinada nesses colégios.

Ao todo, a Baixada Fluminense possui, até o ano desta pesquisa, seis Escolas Federais que ofertam Ensino Médio: os campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, de Nilópolis, de Paracambi e de Duque de Caxias; o campus de Duque de Caxias do Colégio Pedro II; o campus de Nova Iguaçu do Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET; e o Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – CTUR, localizado no município de Seropédica (Figura 16).

Mapa 7 - Colégios Federais que ofertam Ensino Médio Integrado na Baixada



Fonte: Beatriz Costa de Jesus, 2023

Dos treze municípios da Baixada Fluminense, as instituições que ofertam o ensino médio aparecem em apenas cinco, sendo duas delas em Duque de Caxias, município com maior arrecadação de PIB da região. Vale destacar que por razões históricas, pelas particularidades dos municípios e pela composição curricular de cada modelo de instituição, as escolas não são homogêneas, pelo contrário, são instituições heterogêneas, com diferentes aspectos curriculares, populacionais, econômicos, políticos e, logo, espaciais.

O modelo de escola federal ofertando ensino médio que predomina na Baixada Fluminense são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, os IFs. Ao todo, são três campi: Nilópolis, Duque de Caxias e Paracambi. Os modelos como conhecemos hoje estão presentes na região desde 2005, porém, a estrutura de Colégio Técnico

surge ainda na década de 90, no contexto de desconcentração industrial em direção à Baixada, maior demanda por mão de obra técnica, expansão das Unidades desconcentradas das escolas federais e, principalmente, articulação de movimentos sociais e políticos que reivindicavam melhores condições de vida frente aos indicadores educacionais que revelavam maior necessidade por investimentos na região (Souza; Souza, 2018).

Diante desta realidade, em 1994 é construída a Unidade de Ensino Descentralizada da Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro - ETFQ/RJ, no município de Nilópolis, ofertando os cursos de Química e Saneamento Básico (Morais, 2020). A Escola era uma unidade da Escola Técnica de Química localizada onde hoje está a Unidade Maracanã do CEFET/RJ. Poucos anos após a sua inauguração, em 1999, a escola é transformada numa das sedes do CEFET, no qual permanece por uma década até sua incorporação à rede de IFs, em 2009, se tornando o campus de Nilópolis do IFRJ, o primeiro campus do Instituto no Rio de Janeiro.

Tal transformação está relacionada à luta pela implementação do Ensino Médio Integrado no Brasil, diante dos caminhos opostos que o Ensino Médio e a Formação Técnica vinham tomando no final da década de 90 até o começo dos anos 2000. A história da formação técnica atrelada ao Ensino Médio no Brasil ganha novos contornos na década de 70, ainda no contexto de industrialização, com aumento na demanda por mão de obra técnica nos ramos industriais que se expandiram no país, e na inserção no modelo de produção fordista, refletindo nas mudanças dos modelos educacionais que objetivaram colocar a escola na função de reorganizar a sociedade aos moldes desta lógica de produção.

Com isso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) constataam que o governo Militar, através da Lei 5692/71, implementou a obrigatoriedade da formação técnica ao segundo grau (atual ensino médio), cenário que elevou a procura pelas Escolas Técnicas Federais. Porém, ainda na década de 80, a Lei n. 7.044/82 extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau, ocasionando numa série de fatores que influenciaram muitas escolas a não ofertarem a formação técnica. Com isso,

Pode-se dizer, então, que a partir desta lei, até o final da década de 1980, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social. (Frigotto, Ciavatta; Ramos, 2005, p. 9).

Então, na década de 90, num outro contexto político (redemocratização, maior espaço para reivindicações de movimentos sociais, expansão de políticas públicas para áreas

periféricas), mas ainda no mesmo prestígio pela sociedade civil, que a ETFQ-RJ chega na Baixada Fluminense, celebrado como uma grande conquista pela comunidade e pelos atores políticos envolvidos (Morais, 2020). Porém, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) dissertam que no final da década de 90, apesar da então nova LDB nº 9.394/96 sinalizar avanços referentes ao politecnismo, o governo de Fernando Henrique Cardoso, marcado pela expansão das políticas neoliberais, pelo Decreto 2.208/97 e pela Portaria 646/97 impõe o fim da articulação entre a formação técnica e o segundo grau, com os cursos técnicos podendo ser ofertados somente de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio. É neste contexto que em 1999 a ETFQ/RJ de Nilópolis transforma-se no Centro Federal de Educação Tecnológica de Química - CEFETQ/RJ, que posteriormente, começa a ofertar também cursos de ensino superior.

O cenário da formação técnica no ensino médio começa a se modificar a partir de 2003, quando o governo do então presidente eleito Luís Inácio Lula da Silva muda o rumo das diretrizes pedagógicas do ensino médio técnico no Brasil. Naquele momento, o debate realizado por intelectuais, comunidades, profissionais da educação e grupos sociais referente a superação da dualidade entre a formação técnica (para os filhos de trabalhadores) e formação geral e acadêmica (para as camadas mais privilegiadas) em função de uma formação mais plena, aos moldes do politecnismo, ganha espaço e se concretiza em 2004 através do Decreto 5.154/2004, no qual estava previsto três maneiras de oferta do ensino médio técnico no Brasil:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios 329
II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...] III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (Brasil, 2004, p. 2)

O modelo de ensino médio integrado, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) representava uma conquista dos grupos que estavam na trincheira ao lado de uma educação que contemplava os aspectos gerais e as dimensões do trabalho na sua formação. Conseqüentemente, em 2005, o CEFET em Nilópolis volta a ofertar Ensino Médio Integrado ao Técnico (Morais, 2020), e no cenário político em escala nacional, as políticas educacionais referentes ao ensino médio continuam se expandindo, como exemplifica Bezerra (2017) quando destaca a Lei 11.195/2005, que teve como objetivo a expansão da oferta da Educação Profissional; o lançamento de dois Planos de Expansão, um em 2005 e outro em 2007 das

escolas com oferta de Ensino Médio Técnico da Rede Federal de Ensino; , em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, que orienta a EPT como política pública de desenvolvimento regional e de ordenação territorial.

Seguindo nesta linha de atuação pela oferta e expansão do Ensino Médio Integrado no Brasil que, em 2008, é pensado numa reestruturação voltada para um modelo institucional de oferta dessa modalidade.

A possibilidade de um ensino integrado era real, sendo necessário avançar em sua direção, de modo a contribuir para uma efetiva (re)construção da identidade e do sentido dessa etapa da educação básica brasileira. Nessa perspectiva, contribui, para esse processo de construção, a implementação de um novo modelo institucional, consubstanciado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), e regulamentado pelo Decreto nº 6.095/2007 e pela Lei nº 11.892/2008. (Santos, 2017, p. 329)

Para Pereira (2010), a implementação dos IF's significou uma afirmação de uma nova “[...] concepção de Educação Profissional que [colocasse] em seu cerne a humanização e democratização do progresso” (Pereira, 2010, p. 239 *apud* Santos, 2017, p. 329). Sendo assim, os Institutos Federais têm como uma das finalidades “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;” (Brasil, 2008).

É nesta realidade que em 2009, o CEFETQ de Nilópolis é incorporado a rede do IFRJ, ofertando os cursos do Ensino Médio Integrado de Química e Controle Ambiental. Como resultado de consolidação do IFRJ de Nilópolis e das políticas de expansão dos Institutos, a partir de 2009 são construídos outros dois campi na Baixada Fluminense, um no município de Duque de Caxias, outro no município de Paracambi.

O campus de Paracambi, atuando como parte da rede do IFRJ desde 2009, tem sua origem como CEFETQ, ainda em 2006 (Siqueira, 2020), como parte do Plano de Expansão da oferta do Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Ensino. O então CEFETQ de Paracambi foi construído na estrutura da antiga Fábrica Brasil Industrial, uma companhia têxtil criada no século XIX. Hoje, o campus oferta os cursos do médio integrado de Eletrotécnica e Mecânica.

Já o campus de Duque de Caxias também foi inaugurado em 2006 (Prado, 2015) como Núcleo Avançado de Ensino da CEFETQ, através de um acordo com a prefeitura que disponibilizou a concessão por 99 anos de um terreno no bairro de Sarapuí, em Duque de Caxias (Martinez, 2014). Em 2009, o CEFETQ foi incorporado à rede de IFRJs, tornando-se no campus Caxias do Instituto. Atualmente, o campus oferta os cursos técnicos integrados de

Petróleo e Gás, Plástico e Química. Esses cursos aparecem de forma estratégica justamente na região que abriga um dos maiores polos petroquímicos do país. Segundo Martinez (2014):

A região contém um importante parque industrial que abriga a segunda maior refinaria de petróleo do Brasil, a Refinaria de Duque de Caxias (REDUC), Polo Gás-Químico, indústrias produtoras de polímeros, entre outras indústrias e empresas de diferentes segmentos. Uma das justificativas apontadas pela Instituição para sua vinda para essa região está diretamente relacionada à formação de profissionais para atender a demandas profissionais do município, considerando que a maior parte dessa força de trabalho vem de outras regiões. (Martinez, 2014, p. 33).

Fora da estrutura do IFRJ, outra instituição na Baixada que surgiu das políticas de expansão da Rede Federal de Ensino no Governo Lula foi o campus de Nova Iguaçu do CEFET, inaugurada em 2003 (Velasco, 2018), localizado próximo da área industrial do município. Segundo Souza e Souza (2018) assim como aconteceu em Nilópolis, a construção do CEFET em Nova Iguaçu foi fruto de atuações de movimentos sociais de comunidades na Baixada Fluminense, revelando mais uma materialização no espaço de formas que, se analisadas em suas origens, nos revelam aspectos de resistência e reivindicações de melhores condições de vida da população da Baixada.

Localizado no segundo município mais populoso da Baixada e, também, segundo em arrecadação de PIB, a construção do CEFET de Nova Iguaçu foi “justificada pela expectativa da movimentação de grandes investimentos nos próximos anos em decorrência, especialmente, da indústria petroquímica e conseqüentemente da necessidade de qualificação de mão-de-obra local.” (Jahara; Corbo; Mello, 2017, p. 33). Numa pesquisa no qual entrevistou alunos do Ensino Médio do CEFET/NI, Oliveira (2020) chegou à conclusão de que o CEFET, para o aluno e habitante da Baixada, tal formação representa “uma possibilidade de “subir na vida” por meio de uma educação escolar de qualidade, sem que, para isso, precise deslocar-se para as boas e tradicionais escolas da capital.” (p. 7).

Diferente dos demais CEFET que existiam na Baixada, o campus de Nova Iguaçu não foi incorporado à rede de Institutos Federais, contendo, dentre suas finalidades presentes no seu Projeto Político Institucional, “responder, de forma pontual, às constantes demandas do mercado por formação profissional competente e disseminação de conhecimento científico e tecnológico, para maximização da utilização de nossos recursos materiais e naturais, de forma responsável e distributiva.” (CEFET, 2020). Nessa perspectiva, percebemos uma preocupação mais atrelada aos interesses do mercado, em função do “empreendedorismo, do cooperativismo, e da geração contínua do trabalho e da renda.” (CEFET, 2020). Atualmente,

o *campus* de Nova Iguaçu do CEFET oferta quatro cursos técnicos integrados ao médio, sendo eles: Automação Industrial, Enfermagem, Informática e Telecomunicações.

O Colégio Pedro II chegou na Baixada Fluminense no ano de 2007, porém representa uma das instituições educacionais mais antigas que existem no Brasil. Sua atuação na região é bastante significativa tendo em vista que durante muitos anos, o Colégio Pedro II foi conhecido por ser uma instituição de ensino elitista, na função de formar filhos das classes privilegiadas que fariam parte da alta administração e dos postos de grande prestígio para a sociedade. Fundada em 1837, a escola carrega o nome do então Imperador do Brasil, que celebrava o aniversário no dia de sua inauguração. Naquele momento, a escola seguia os “padrões educacionais europeus para servir de elementos civilizatórios da monarquia.” (Hauer, 2007, p. 17).

Por quase um século, até 1930, o Colégio Pedro II foi uma das únicas escolas do Brasil que ofertava ensino secundário, e, conseqüentemente, o seu acesso era restrito a estratos das classes privilegiadas. Nos primeiros anos da Era Vargas, ocorreram diversas reformas no sentido de maior generalização do acesso à educação no Brasil, no qual o Colégio Pedro II deixou de ser uma das únicas escolas que ofertavam o ensino básico para se tornar o “colégio-padrão” (registrado em documentos oficiais do Estado) a ser seguido pelas demais que começavam a surgir no Brasil (Hauer, 2007).

O Colégio Pedro II seguiu nos padrões de escola modelo, formando filhos das classes dominantes, reproduzindo valores da elite colonial e, logo, fortalecendo ideias e concepções da classe dominante até a década de 50 (Hauer, 2007). Naquele contexto, a escola foi atravessada pelas políticas públicas que tinham como objetivo expandir o acesso ao ensino público, levando a abertura de outras duas sessões do Colégio Pedro II – uma no bairro da Tijuca e outra no bairro do Engenho de Dentro, ambas ainda na cidade do Rio de Janeiro. As formas e o acesso ao colégio ficaram menos restritas, tornando-o mais democrático, com público mais heterogêneo e com um quadro docente com voz ativa nas reivindicações sociais por ensino público mais democrático e de qualidade (*ibid*).

Na década de 70, com a Lei 5692/71, o colégio começa a ofertar cursos técnicos juntos ao ensino médio como Mecânica, Eletrônica, Meteorologia, Edificações e Contabilidade. As adaptações ocorreram apesar do posicionamento contrário de professores que alegavam que a lei dificultava o ensino humanístico e de nada contribuía para o fim da dualidade entre o ensino intelectual e operário (*ibid*). Durante esse período, Cavaliere (2011) relata que ocorreu uma desvalorização da instituição, propositalmente causada pela gestão dos militares, devido ao perfil do corpo docente que confrontava os seus interesses. Para o autor, um dos impactos

dessa desvalorização diz respeito a uma procura reduzida pela sociedade pelo Colégio Pedro II, realidade que mudou a partir da década de 80, no contexto de redemocratização do Brasil, no qual o esvaziamento foi revertido, a memória recuperada e o prestígio do colégio restabelecido.

Nos anos 2000 o Colégio Pedro II foi influenciado pelas políticas de expansão dos Colégios Federais e no ano de 2007 a instituição chega à Baixada Fluminense, no município de Duque de Caxias, como uma Unidade de Ensino Descentralizada. Segundo o site do Colégio Pedro II. Inicialmente, o colégio foi construído junto ao prédio do campus de Caxias do IFRJ, no bairro de Sarapuí, porém, já em 2008, a Unidade é desvinculada fisicamente do IF e ocupa um novo endereço no centro do município.

Neste mesmo ano, a Lei 11.892/2008 determina a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que viria a ser composta por instituições como os recém-criados Institutos Federais, Cefets e incorporando, posteriormente, no ano de 2012, pela Lei 12.677, o Colégio Pedro II, equiparando-se por Lei aos Institutos Federais (Neves, 2021). Será neste ano que a Unidade de Duque de Caxias do Pedro II passa por outra mudança em sua localização, ocupando um espaço no Bairro Centenário, consolidando-se como a única Unidade do Pedro II na Baixada e ofertando o Ensino Médio Integrado, como parte da Rede Federal de Educação Profissional.

Por fim, a Escola Federal que oferta ensino médio técnico mais longeva da Baixada Fluminense é o Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - CTUR. A instituição foi criada “em 1972 pelo novo estatuto da Universidade a partir da fusão entre dois colégios já existentes: o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes e o Colégio Técnico de Economia Doméstica (CTED).” (Loureiro, 2009, p. 33). O Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes, primeira forma que deu origem ao CTUR, surgiu na década de 40, no KM 47 da antiga estrada Rio-São Paulo, estrutura onde está localizado o atual prédio do Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (ibid).

Atravessado por diferentes contextos históricos, institucionais e devido a sua localização, tanto na década de 40, e principalmente na década de 70, o CTUR atendeu a demanda de formar profissionais técnicos e aptos ao trabalho nas diferentes modalidades agrícolas, visando aperfeiçoar a eficiência e produtividade, com base em conhecimentos técnicos, no campo (Costa, 2010) já que o governo militar, naquele momento, induzia transformações ligadas a Revolução Verde no campo brasileiro, exigindo assim um conhecimento mais mecanizado em prol de uma produção técnica voltada à exportação de mercadorias agrícolas.

Hoje, o CTUR está localizado “às margens da BR 465 e oferece cursos nas áreas de Agropecuária Orgânica e Hotelaria, além do Ensino Médio (...) possui aproximadamente 570 alunos matriculados, cerca de 60 professores, entre efetivos e substitutos. Não mais subordinado ao Instituto de Educação, o CTUR é vinculado diretamente à reitoria, possui orçamento próprio” (Loureiro, 2009, p. 35). Assim como Paracambi, o CTUR é localizado fora da “Grande Baixada Fluminense”, e diferente dos demais, é um colégio com formação de cursos voltados para o trabalho no campo. Apesar das suas particularidades, o CTUR, pela qualificação de seus profissionais, estrutura, e por compor a Rede Federal de Ensino, também é um colégio de bastante prestígio por representar mais uma instituição pública e de qualidade dentro da Baixada Fluminense.

3.2 Lei 10.639/2003 nos documentos curriculares

A expansão das escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conseguiram, ainda que de forma limitada (pensando que são 6 escolas distribuídas em doze municípios) atingir a Baixada Fluminense e possibilitar, para parte de sua população, um ensino técnico de qualidade em instituições de prestígio sem que, em muitos casos, o aluno precise percorrer grandes distâncias e/ou estudar no município do Rio de Janeiro. Agora, parte do alunado da Baixada consegue ter um ensino Federal e Técnico na própria região, porém, surge outra questão: Esses colégios conseguem atender as demandas sociais da Baixada Fluminense?

Como vimos no capítulo anterior, a Baixada possui uma população majoritariamente negra, com territórios, significados e aspectos de identidade e de resistências negras. Por esse motivo que, além da questão do ensino técnico, gratuito e qualificado, também é necessário que os colégios federais da região possibilitem um ensino de caráter antirracista que contribua para a transformação das práticas que garantem a manutenção das discriminações raciais e sistêmicas sofridas pela população da Baixada. Nessa perspectiva, uma educação antirracista afirmativa agrega-se às resistências antirracistas que também produzem o espaço, garante a sobrevivência dos corpos, territórios e identidade negra da Baixada e combate as discriminações que tornam o espaço racialmente segregado.

Fazendo um paralelo com outra esfera da Rede Pública da Baixada, no documento que propõe a reforma curricular das escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias, atores

importantes que compõem o dia-a-dia da escola como professores, funcionários e teóricos educacionais que pesquisam sobre currículo na região realçam a importância de medidas afirmativas presentes no currículo, que respeitem a identidade cultural dos alunos, o contexto onde estão inseridos, contextualizando também os temas locais, além de, fundamentalmente, ser um instrumento curricular mais incisivo na luta pelos direitos dos grupos historicamente oprimidos, como os indígenas e os negros, este último que compõe a maioria dos habitantes do município e dos alunos da Rede Municipal (Duque de Caxias, 2019).

O documento de reestruturação do currículo da Rede Municipal do município mais populoso da Baixada, então, em vários momentos, enfatiza a necessidade de incluir temas ligados à Lei 10.639/2003 e, posteriormente, à Lei 11.645/2008 no currículo, para que assim toda a comunidade escolar, no decorrer do ano letivo, organize, planeje, execute e registre práticas, eventos e atividades voltadas à valorização da história, dos corpos, dos territórios e das culturas negras e indígenas no Brasil. Além da Lei, outro documento citado na proposta é o das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, que surge com o propósito de estabelecer ações que torne possível a execução da Lei 10.639/2003 nas escolas.

Portanto, a Lei que abrange as escolas de todo o território brasileiro, é extremamente fundamental para as regiões majoritariamente negras, evidenciando a importância com que elementos das Diretrizes citadas no parágrafo anterior estejam presentes nos currículos das escolas dessas regiões, como é o caso da Baixada Fluminense. Sendo assim, as Diretrizes apresentam algumas determinações, no qual destacamos:

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: – se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; – promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; – sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas

interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,(3) particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais (4), em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

- O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

-- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros).

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira). (Brasil, 2004, p. 20).

Além das determinações, as Diretrizes recomendam que as Escolas devem realizar algumas providências, no qual destacamos para esta pesquisa:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.
- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.
- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.
- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.
- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial.
- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.
- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens;
- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.
- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.
- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-Raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira

e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.

- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.

- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados. (Brasil, 2004, p. 25).

Percebemos então, que junto ao movimento de expansão dos Colégios Federais para a Baixada Fluminense, também foram criadas bases documentais que orientam a construção de currículos, no sentido de, a partir desses documentos, induzir nas escolas uma educação antirracista. Portanto, devido ao histórico e à composição espacial da região, se faz necessário a existência de currículos combativos às características racistas do espaço onde essas escolas estão inseridas.

Por este motivo, reitera-se que apesar da importância e da necessidade das escolas da Rede Federal de Ensino continuarem se expandindo pelos municípios da Baixada, só a presença desses colégios ainda não são o suficiente para atender às necessidades sociais da população da região, sendo necessário também, uma educação voltada no combate ao racismo e articulada às práticas espaciais locais.

Neste contexto que realizamos a análise de documentos (Tabela 1) que tratam dos objetivos educacionais da instituição, das justificativas para os cursos técnicos, da grade curricular e das orientações à geografia que é ensinada nesses colégios, na intenção de compreender como esses currículos lidam com questões envolvendo a temática racial.

Tabela 1 - Documentos analisados na pesquisa

Instituição	Documento analisado	Ano do documento	Quantidade de páginas.
IFRJ	PPI	2009	113
IFRJ – Campus Duque de Caxias.	Plano de curso de Plásticos.	2018	65

IFRJ – Campus Duque de Caxias.	Plano de curso de Química	2014	50
IFRJ – Campus Duque de Caxias.	Matriz Curricular de Petróleo e Gás.	2013	5
IFRJ – Campus Duque de Caxias.	Ementas de geografia I, II e III do curso de Petróleo e Gás.	2012	10
IFRJ – Campus Nilópolis.	Plano de Curso de Química.	2014	38
IFRJ – Campus Nilópolis	Matriz curricular de Controle Ambiental.	2013	6
IFRJ – Campus Paracambi.	Matriz curricular de Mecânica.	2013	6
IFRJ – Campus Paracambi.	Matriz curricular de Eletrotécnica.	2013	6
IFRJ – Campus Paracambi.	Ementas de Geografia I, II e II dos cursos de Eletrotécnica e Mecânica.	Não identificado.	14
CEFET	PPI.	57	2018
CEFET	PDI.	366	2020
CEFET	Telecomunicações.	86	2023
CEFET	Informática.	68	2023
CEFET	Enfermagem.	73	2023
CEFET	Automação Industrial.	74	2023
CPII	PPPI	593	2017
CTUR	PDI	112	2006
CTUR	PPC de Meio Ambiente.	81	2018
CTUR	PPC de Agroecologia	73	2017

Fonte: Elaborada pelo próprio autor.

3.2.1 Análise dos documentos do IFRJ

Como dito anteriormente, o primeiro IFRJ existente foi instalado no município de Nilópolis, e atualmente, se trata da Instituição da Rede Federal de Ensino com maior atuação na Baixada Fluminense, totalizando 3 *campi* que oferecem ensino médio integrado. Portanto, diferente do CPII, o IFRJ surge e se expande buscando atender uma população espacialmente segregada, marginalizada, negra e subalterna. Essa característica aparece ainda na apresentação do Projeto Político Institucional do IFRJ:

Nossa perspectiva de uma educação inclusiva tenta resgatar o direito ao conhecimento e a formação profissional de cidadãos, principalmente daqueles historicamente marginalizados, a quem sempre foi negado o direito de participação e intervenção consciente nos grandes temas que norteiam a vida de uma sociedade, vítimas de um processo histórico de espoliação e negação dos princípios básicos de cidadania. O direito ao conhecimento que tem sido negado, a amplas camadas de nosso povo tem provocado distorções tão gritantes em nossa sociedade, que somente uma intervenção planejada, amparada nos princípios da politécnica, poderá resgatá-lo, e assim dar início a um novo processo de formação de trabalhadores livres, críticos, conscientes e sujeitos das transformações que nosso País necessita. Tendo o trabalho como agente educativo, a histórica relação do IFRJ com o mundo do trabalho, associada a um modelo democrático de gestão que vimos implementando em nossa Instituição, credencia-nos para mais esse desafio. (Instituto, 2009).

Antes de prosseguir com a análise do documento, é importante enfatizar que nessa pesquisa tratamos do PPI divulgado no ano de 2009, sendo este Projeto o único que conseguimos acesso para a pesquisa. Após contato presencial e via *e-mail* com a secretaria dos *campi* Duque de Caxias e Nilópolis, no qual os funcionários alegaram a não existência ou o desconhecimento do PPI do IFRJ, e após relatos de docentes durante a entrevistas na mesma perspectiva, partimos da hipótese que tal PPI tenha sido o último a ser construído e divulgado pela instituição até o momento.

Então, o IFRJ tem como premissa o comprometimento com uma oferta de ensino que chegue em parte da população espacialmente segregada, concretizando-a através de escolas construídas em localizações lidas como periféricas, caso da Baixada Fluminense. Mas tendo em vista o público-alvo, qual é o tipo de formação que o currículo do IFRJ propõe para com essas pessoas?

Na dimensão política-pedagógica do PPI, o documento contém elementos que contextualizam o atual momento de avanços científicos e tecnológicos, enfatizando o papel da ciência, pesquisa e tecnologia para uma participação mais efetiva, produtiva e qualificada na cadeia produtiva internacional e para as demandas tecnológicas nacionais. Contudo, o currículo não perde de vista o que chama de desafios sociais do Brasil, reiterando neste e em vários momentos, a necessidade de uma formação que possibilite a resolução de problemáticas presentes em nossa sociedade, principalmente no que tange às desigualdades econômicas.

Sendo assim, o objetivo do currículo vai além do preparo para o mercado de trabalho e da compreensão das relações que dinamizam as etapas produtivas, mas também compreende uma formação que induza a consciência e postura crítica perante os problemas das diversas desigualdades presentes em nossa sociedade. Destacamos aqui dois pontos no currículo que evidenciam esse perfil de formação:

Cabe, portanto, à educação escolar oferecer a formação e condições para realizar uma opção correta de vida, privilegiando valores de ética, honestidade, solidariedade, dedicação e esforço pessoal, que possibilite sua inserção e permanência na sociedade como condição de atuação no mundo do trabalho. (Instituto, 2009, p. 10).

O Instituto Federal do Rio de Janeiro tem como proposta formar sujeitos contextualizados em seu tempo, críticos, participativos, justos e conscientes dos valores morais e éticos, que possam construir um caminho de dignidade e liberdade, capazes de uma atuação autônoma no mundo do trabalho, na política e nas relações sociais (Instituto, 2009, p. 36).

Então, como relatamos nos capítulos anteriores, as relações assimétricas raciais são ordenadoras das desigualdades espaciais presentes no Brasil, atingindo com mais intensidade alguns dos espaços periféricos de maioria negra como a Baixada Fluminense. Então, quando o currículo expõe o objetivo da formação voltada às demandas sociais do espaço em que o aluno está inserido, se faz necessário no documento a presença de tópicos que possibilitem a organização de práticas que incentivem uma educação antirracista. Quanto a isso, a temática racial aparece algumas vezes no PPI do IFRJ, no qual destacamos dois tópicos para nossa pesquisa.

O primeiro que destacamos diz respeito ao tópico “Inclusão, acesso e permanência”, no qual o documento se propõe a apoiar medidas que auxiliem na inclusão, no acesso e na permanência até a conclusão de grupos que possuem desvantagens sociais, ou seja, grupos que historicamente ainda enfrentam inúmeras barreiras políticas, econômicas, culturais e sociais para o acesso e permanência no ensino escolar. Nessa perspectiva, o PPI destina uma parte deste tópico para inclusão da temática racial, quando descreve que:

As políticas voltadas para a diversidade étnico-racial focam duas vertentes distintas: população afro-brasileira e comunidades indígenas. Como o IFRJ está localizado e tem seus Campi em áreas de predominância da população afro-brasileira, não discutiremos o grupamento indígena, no entanto, se necessário e em casos especiais, adotaremos os mesmos princípios para aos afro-brasileiros. Essas políticas discutem as orientações para o combate ao racismo, instituem a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos no currículo escolar e buscam orientar ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orientam a complementação e a valorização das ações afirmativas no sentido de incluir a população negra em todos os setores da sociedade. (Instituto, 2009, p. 58).

Posteriormente, o currículo volta a mencionar a temática racial no capítulo denominado “Estrutura Profissional Técnica de Nível Médio”, no qual, como o próprio nome já revela, busca sistematizar a estrutura curricular dos cursos de nível médio dos *campi* do IFRJ. Neste capítulo existe um tópico chamado relações étnico-raciais, no qual, podemos

identificar a influência direta da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes para Relações Étnico-raciais. Sobre isso, o currículo coloca que

Na perspectiva do aprimoramento de uma educação devidamente humanizada é importante o desenvolvimento de atividades pedagógicas que levem à compreensão e à superação da exclusão e de preconceitos e intolerâncias de quaisquer tipos. A Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Indígena na Educação Básica, trouxe à escola a reflexão sobre o preconceito racial, e o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, bem como de reconhecimento e manifestação dos valores étnicos e culturais de todos os brasileiros, estabelecido pela Constituição Federal. O IFRJ entende a inclusão dessas temáticas no currículo escolar como parte de uma política de ações afirmativas de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, culturais e econômicas e do racismo, garantindo os princípios estabelecidos pela Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer 003/2004 (Souza, 2006):

- Consciência política e histórica da diversidade, ou seja, ter a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, com cultura e histórias próprias.

- Fortalecimento de identidades e direitos, rompendo com imagens negativas contra negros e índios e ampliando o acesso a informações sobre a diversidade do país.

- Ações educativas do combate ao racismo e às discriminações, como cuidar para que se dê sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais e étnico-raciais na construção da nação brasileira.

Assim, a proposta curricular dos cursos oferecidos pelo IFRJ, em especial o Ensino Médio e os cursos técnicos a ele integrados, deve contemplar a divulgação e a produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. Para isso, as atividades de ensino e de aprendizagem deverão focar as trajetórias de vida dos alunos, jovens e adultos, promovendo o questionamento, a reflexão e a compreensão de si e do outro, transformando as relações sociais. (Instituto, 2009, p. 78).

Com isso, notamos que o PPI do IFRJ possibilita a construção de organizações, práticas e metodologias que corroborem para uma educação antirracista. Contudo, apesar de ser presente no PPI, a temática quase desaparece quando vamos analisar os planos de cada curso técnico integrado do IFRJ.

Tratando dos cursos integrados do campus de Duque de Caxias do IFRJ, o Plano de curso de Plásticos possui 65 páginas ao todo, com a abordagem de vários aspectos que tratam o desenvolvimento do curso e da formação do aluno, como identificação do curso, seus objetivos, organização curricular, critérios e instrumento de avaliação, progressão parcial e outros tópicos. Na justificativa o documento realiza uma breve contextualização do município, tratando da importância da oferta de ensino público e de qualidade para a região.

Dentre os objetivos, além da presença de contribuir para a cadeia produtiva industrial e atender a demanda de mão de obra qualificada na região, podemos observar alguns objetivos específicos voltados para algumas questões sociais como “Analisar de forma crítica, histórica e reflexiva a realidade das organizações, e sua relação com a sociedade e os indivíduos” e “Estabelecer relações entre as organizações e seu contexto social, político, econômico e ambiental nas diferentes escalas” (Instituto, 2018, p. 12).

Porém, dentre o conteúdo que aparece nas 65 páginas do documento, a temática racial aparece apenas na ementa de Sociologia I e II - estruturadas da seguinte forma: ementas, orientações metodológicas e metodologias -, nos conteúdos “A sociologia no Brasil: A interpretação social do Brasil: Identidade e formação social; Mito da democracia racial e sua crítica (Gilberto Freyre)” e “A inclusão do negro na sociedade de classes (Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos)”. Retirando esses trechos, o debate desaparece no currículo, inclusive na ementa de geografia em que o debate é inexistente, sem nenhuma menção a temática na Geografia I e II, tanto na ementa, quanto nas orientações metodológicas e nas bibliografias das disciplinas.

Já o Plano de curso de Química, possui uma estrutura parecida, porém é um pouco mais sucinto, totalizando 50 páginas. Ainda na justificativa do curso, está posto que o curso de química, assim como os demais cursos do IFRJ,

busca promover a construção do perfil profissional de conclusão bem definido em termos das características particulares dos setores produtivos, promovendo uma oferta mais condizente com suas demandas específicas, sem perder de vista, também, aspectos relacionados à promoção da inclusão social. (Instituto, 2014, p. 9).

Num tópico denominado “análise de demanda”, o documento contextualiza o município de Duque de Caxias e menciona a importância de um ensino de qualidade para a região, além de expor a demanda por trabalhadores qualificados no setor existente devido à dinâmica industrial existente no Município, como visto nos seguintes trechos:

A educação, com a solidificação de processos abrangentes de ensino e aprendizagem, é instrumento de transformação social que abre caminho para a inclusão social. Cada vez mais a oferta de ensino de boa qualidade é requisito para que se possa pensar em justiça social, dando condições para que os indivíduos pertencentes a camadas menos privilegiadas da população possam competir em condições de igualdade com aqueles de maior poder aquisitivo. (Instituto, 2014, p. 9).

E continua

Duque de Caxias, como os demais municípios que compõem o Grande Rio, apresenta uma carência significativa de instituições públicas que ministrem educação

profissional de nível médio e superior de qualidade, fazendo com que boa parte de sua população em idade escolar tenha de buscar uma melhor formação fora do município, em especial no Rio de Janeiro (...) Assim, a implantação do curso técnico na região justifica-se em razão da necessidade da formação de profissionais qualificados e com competência, em uma região com grande densidade populacional. O profissional de química poderá atuar de forma direta ou indireta no atendimento às demandas atuais e futuras de grandes projetos e empreendimentos industriais, nos mais diferentes segmentos de mercado na região. (Instituto, 2014, p. 9).

Contudo, qualquer menção ao debate racial aparece apenas uma vez no currículo, e na ementa de Sociologia III, quando coloca como um dos conteúdos a serem abordados a “Desigualdade social de gênero, racial (raça/etnia) e reprodução das desigualdades.”. Novamente o debate não se faz presente em nenhuma ementa das 3 Geografias ministradas no curso. E dentre os conteúdos que foram destacados, nenhum voltado para a Baixada Fluminense, com o mais próximo disso sendo o conteúdo “A geografia regional fluminense”. Vale o destaque que as ementas dos cursos no Plano de curso de Química, no geral, são bem sucintas, diferente dos demais cursos do campus, como podemos ver na seguinte imagem:

Figura 10 - Plano de curso química do IFRJ

Disciplina: Sociologia V
EMENTA: Os conceitos de Estado e Nação. Democracia e cidadania. A cidadania nos Estados-Nação modernos (os direitos civis, políticos e sociais).
Disciplina: Filosofia V
EMENTA: Cultura, identidade, diversidade e subjetividade.
Disciplina: Geografia III
EMENTA: Geografia da indústria. Energia. O espaço urbano. O espaço rural. A dinâmica populacional mundial e brasileira. A geografia regional fluminense.
Disciplina: Informática Aplicada
EMENTA: Características básicas de planilhas eletrônicas. Formatação de células. Edição de fórmulas. Utilização de funções. Funções estatísticas. Regressão linear. Impressão de planilhas. Criação de gráficos. Vinculação de tabelas e gráficos em documentos e apresentações. Redes de computadores e segurança da informação.

Fonte: INSTITUTO, 2014.

Quanto ao curso de Petróleo e Gás, pelo portal digital, encontramos apenas a Matriz Curricular do curso, um documento bem curto com apenas 5 páginas, no qual consta, entre os poucos tópicos abordados, que o objetivo do curso diz respeito a “Formar profissionais técnicos de nível médio do EIXO TECNOLÓGICO Produção Industrial, na habilitação

Técnico em Petróleo e Gás, de acordo com as tendências tecnológicas da região e em consonância com as demandas dos setores produtivos.” (Brasil, 2013, p. 13). Já as ementas de geografia são divididas em 7 tópicos: Objetivo geral; objetivos específicos; conteúdos programáticos; procedimentos metodológicos; material didático; critérios de avaliação; e bibliografia. Diferente das demais, as ementas aparecem em documentos isolados, e não presentes no currículo geral como nos Planos dos demais cursos do campus. Todavia, qualquer abordagem racial também é inexistente nas 3 geografias, ausentes tanto nos objetivos, quanto nos conteúdos programáticos e bibliografias, tendo como mais próximo disso o conteúdo de “As grandes questões urbanas atuais: violência, exclusão social, bolsões de pobreza; habitações precárias; subemprego; etc.” na Geografia III.

Já no curso de química do *campus* de Nilópolis, o documento encontrado foi o Plano de Curso, obedecendo o padrão de ser mais encorpado que a Matriz Curricular. No total, são 38 páginas divididas em 11 capítulos, contendo justificativas, objetivos, organização curricular, infraestrutura, dentre outros. De acordo com o documento, o curso possui o objetivo de “formar profissionais técnicos de nível médio, de acordo com as tendências tecnológicas da região e em consonância com as demandas dos setores regionais produtivos, sob uma visão crítica do processo de desenvolvimento social e econômico, tanto local quanto nacional.” (2014, p. 10). Como padrão nos demais planos de curso do IFRJ, a Baixada Fluminense é contextualizada ainda no começo do documento, junto com justificativa de sua existência pela necessidade de ensino de qualidade em regiões majoritariamente habitadas por pessoas de menor poder aquisitivo. Após a abordagem da Baixada, o documento aborda o município de Nilópolis, tratando das principais atividades econômicas, do IDH, da demanda pela mão de obra qualificada e da sua população, destacando o fato de Nilópolis ter uma população formada por muitos imigrantes, dando destaque para sírio-libaneses, judaicos, interiorano-fluminenses e nordestinos. Apesar dessa breve abordagem, o documento não expõe, neste momento, a característica da perspectiva racial da população do município, o que poderia justificar as possíveis temáticas raciais com potencial para estar no currículo.

Sendo assim, no restante do Plano de Curso, não existe uma abordagem mais profunda sobre a temática racial, aparecendo somente nas ementas de algumas disciplinas como: Sociologia III com o conteúdo “Desigualdade social, de gênero, e racial (raça/etnia).”; Língua Portuguesa e Literatura III com “Lendas e mitos das culturas indígenas, africanas e portuguesa”; Língua Portuguesa e Literatura VIII com “Literatura contemporânea da língua portuguesa de Portugal, do Brasil, da África e das etnias indígenas brasileiras (de 1980 aos dias atuais)”; e História I com “Identificar os diversos aspectos constituintes das nações

africanas e indígenas do Brasil antes da chegada dos europeus, analisando os preconceitos e os mitos ainda existentes concernentes aos seus povos. Compreender a formação e a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro e a construção do seu Estado-Nação”. E novamente, não existe nenhuma menção a qualquer tipo de debate racial na ementa das 3 geografias presentes no Plano de Curso, além também de não existir, nos conteúdos, qualquer referência à Baixada Fluminense. Por fim, apesar das poucas menções ao tema e a presença somente na ementa de três disciplinas, o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana” aparece nas Referências do Plano de Curso, apesar de não ser citado diretamente no corpo do texto.

O documento disponível e aqui analisado do curso de controle ambiental do *campus* Nilópolis do IFRJ foi a Matriz Curricular do curso. Um documento curto, de 6 páginas, dividido em tópicos como: Objetivos, Perfil profissional de conclusão, Duração e carga horária do curso, diploma, itinerário formativo público e os componentes curriculares. Este documento apresenta poucos espaços para conteúdo, contendo textos breves, à exemplo do objetivo do curso de “Formar profissionais técnicos de nível médio do EIXO TECNOLÓGICO Ambiente e Saúde, na habilitação Controle Ambiental, de acordo com as tendências tecnológicas da região e em consonância com as demandas dos setores produtivos.” (IFRJ, 2013) e do Perfil Profissional de conclusão, no qual “O Técnico em Controle Ambiental apresenta competências e habilidades para atuar em atividades relacionadas com o meio ambiente, como controle e monitoramento da qualidade de águas e de efluentes e gerenciamento de resíduos. Pode também participar de processos produtivos atuando em controle do impacto ambiental e em sistemas de gestão ambiental.” (IFRJ, 2013). Dessa forma, o debate racial também é ausente neste documento.

Já nos dois cursos integrados do *campus* de Paracambi, tanto no de Mecânica quanto no de Eletrotécnica, o Portal Eletrônico do IFRJ não disponibiliza os Planos de Cursos, e sim as Matrizes Curriculares e um documento discriminado abordando apenas as ementas dos cursos. No curso de Eletrotécnica, no qual a Matriz coloca como objetivo “Formar profissionais técnicos de nível médio do EIXO TECNOLÓGICO Controle e Processos Industriais, na habilitação Técnica em Eletrotécnica, de acordo com as tendências tecnológicas da região e em consonância com as demandas dos setores produtivos” (Brasil, 2013, p. 1).

Embora em um número pouco expressivo, o documento possui mais menções à temática racial nas ementas do que os demais analisados até aqui: na Ementa de Língua

Portuguesa e Literatura VI com “Poesia, Prosa, Literatura africana contemporânea. Contextualização das obras literárias africanas em língua portuguesa. Prosa e poesia angolanas: Pepetela; José Eduardo Agualusa, Boaventura Cardoso, João Melo, Ondjaki, Ruy Duarte de Carvalho, Unhaenga Xitu (...)” na Ementa de Língua Portuguesa e Literatura VII com “Literatura africana contemporânea, Prosa e poesia cabo-verdianas: Germano Almeida, Manuel Ferreira/ Jorge Barbosa, Pedro Cardoso, Amílcar Cabral, Vera Duarte.”; na Ementa de História II com “A questão étnico-racial no continente americano”; na Ementa de História II com “A África contemporânea”; na Ementa de Educação Física III com “ futebol – linguagem e identidade; futebol, racismo e discriminação; prática esportiva”; Na ementa de Sociologia II com “Capitalismo e desigualdade social, racial e de gênero.”; e, enfim, na Ementa de Geografia IV com “Aspectos Populacionais no território brasileiro e espaço mundial: distribuição, crescimento, teorias demográficas, migrações, estruturas populacionais e relações étnicas”.

No curso de Mecânica, que possui o objetivo de “Formar profissionais técnicos de nível médio no EIXO TECNOLÓGICO de Controle e Processos Industriais, na habilitação de Técnico em Mecânica, de acordo com as tendências tecnológicas da região e em consonância com as demandas dos setores produtivos” (Brasil, 2012, p.1) as menções à temática raciais nas ementas são exatamente as mesmas do curso de Eletrotécnica. Na análise de todas as ementas de geografia do IFRJ, a abordagem de conteúdos com qualquer natureza racial só aparece nos cursos de Paracambi, dentro do conteúdo da população, através do texto “Aspectos Populacionais no território brasileiro e espaço mundial: distribuição, crescimento, teorias demográficas, migrações, estruturas populacionais e relações étnicas.”. Vale destacar, também, que nesse currículo não existem menções à Baixada Fluminense.

Nessa perspectiva, as primeiras impressões que ficam desse contato com os currículos do Instituto, nos levam a supor que, apesar do currículo estimular ou possibilitar caminhos para uma educação antirracista, a geografia ensinada dos *campi* do IFRJ não caminha, efetivamente, num sentido afirmativo antirracista.

3.2.2 Análise dos documentos do CEFET/RJ

O estudo dos currículos do CEFET/RJ foi realizado através da análise de dois documentos institucionais: o Projeto Político Institucional - PPI; e o Plano de

Desenvolvimento Institucional - PDI. O PPI analisado nessa pesquisa será o documento de 2018, sendo esse o disponibilizado pelas plataformas digitais da instituição. Já o PDI corresponde aos anos de 2020 – 2024, sendo esse também o disponibilizado pelas plataformas do CEFET.

Desses dois documentos, daremos mais ênfase no PDI, já que o PPI é um documento consideravelmente mais sucinto e com o debate racial praticamente ausente nas suas 57 páginas. Já a questão aparece em diferentes tópicos do PDI, revelando a existência de uma preocupação para com o tema dos atores responsáveis pela construção do documento.

Começamos, então, pelo PPI, no qual apresenta-se como autarquia de regime especial, com a missão institucional de

promover a educação mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão que propiciem, de modo reflexivo e crítico, na interação com a sociedade, a formação integral (humanística, científica e tecnológica, ética, política e social) de profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento cultural, tecnológico e econômico dessa mesma sociedade. (CEFET, 2018, p. 9).

Ainda neste sentido, o currículo menciona que o CEFET vem “ampliando seus objetivos no sentido de, permanentemente, atuar em resposta aos crescentes níveis de exigência do setor produtivo” (CEFET, 2018, p. 10), e, por fim, define como objetivo central da instituição

promover o desenvolvimento institucional, visando à sua inserção nos cenários local, nacional e internacional, na perspectiva da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, mantendo o caráter de um Centro de Excelência e futura Universidade pública, gratuita, de qualidade, inserida na realidade social, participando da formulação das políticas públicas e contribuindo para o desenvolvimento científico, integrador, inclusivo e tecnológico do País. (CEFET, 2018, p. 10).

Sendo assim, no desenvolvimento do currículo, as propostas aparecem de forma muito associadas à formação voltada para o mundo do trabalho, no sentido de oferecer para a população uma formação que permita qualificação que integre o setor produtivo da região e, assim, contribua com o crescimento econômico em várias escalas: regional, nacional e, conseqüentemente, possibilite uma melhor posição do Brasil na cadeia produtiva internacional. Contudo, os temas ligados às demandas políticas e sociais acabam ficando de fora deste currículo, principalmente quando olhados sob a perspectiva racial, no qual só existe uma menção ao tema quando relatam o número de vagas oferecidas para pessoas de escola pública autodeclaradas pretas, pardas e indígenas.

Já no PDI, documento construído pela comunidade da instituição, embora os objetivos atrelados ao setor produtivo apareçam com frequência, o compromisso com a justiça, igualdade e equidade social estão presentes em vários momentos do currículo, inclusive no que diz respeito à questão racial. Por exemplo, no tópico do currículo denominado “Objetivos, metas, plano de ação e indicadores”, existe um objetivo dentro de um quadro “Temas Transversais: Direitos humanos”, cuja finalidade é “Instituir e fortalecer uma Política de Ação Afirmativa institucional que contemple as populações negras, quilombolas, indígenas, imigrantes, LGBT, pessoas com deficiências, idosos e/ou mulheres” e “Garantir a discussão dos direitos humanos e da diversidade em atividades de ensino, pesquisa e extensão em parceria com os movimentos sociais e representações da sociedade civil”, além das metas de “Elaborar a Política de Ação Afirmativa até 2021 e divulgá-la através de eventos” e “Realizar eventos multicampi” (CEFET, 2020, p. 93).

Em diferentes momentos do currículo, é mencionada a necessidade ou as práticas voltadas para o combate de desigualdades e formas de preconceito, como nas Diretrizes da Política de Assistência Estudantil, que fala em

I - defesa em favor da justiça social e dos direitos humanos e eliminação de todas as formas de preconceitos e/ou discriminação por questões de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição física ou mental. (CEFET, 2020, p. 156).

E nas ações de grupos ligados a Extensão do Ensino no CEFET, que possui como um dos princípios

a superação das desigualdades sociais e a atenção às necessidades da população exigem a democratização do saber e a formação de um profissional-cidadão capaz de aplicar – individual e coletivamente – o conhecimento científico-tecnológico adquirido a serviço do desenvolvimento político, econômico, social e ambiental do espaço em que vivem e atuam. (CEFET, 2020, p. 155)

Além de também aparecer nas políticas afirmativas oferecidas pela instituição, como no sistema de cotas para o ingresso no CEFET. Mas aqui, vale o destaque também para um subtópico destinado exclusivamente a debater a atuação do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígena (NEABI) no CEFET. O NEABI, segundo o documento, “é um espaço que congrega pesquisadores e interessados em diversas áreas do conhecimento que têm como cerne de suas atividades as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.” (Brasil, 2020, p. 298), ou seja, garante um espaço formativo e produtor de políticas antirracistas,

sendo o CEFET/RJ uma das primeiras instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a criá-lo. Então, como presente no próprio currículo,

O NEAB Cefet/RJ se apresenta como observatório de questões étnico-raciais (sic) e espaço de atuação da comunidade do Cefet/RJ no sentido de incentivar, apoiar e promover políticas de ações afirmativas, cuja proposta principal é articular e promover atividades de estudos, ensino, pesquisa e extensão relacionados a temáticas concernentes à população negra, à cultura afro-brasileira e africana, às diásporas africanas, como também ao cumprimento da Lei nº 10.639/03. (CEFET, 2020, p. 299).

Portanto, diferente do PPI do CEFET/RJ, o PDI apresenta, consideravelmente, mais referências e ferramentas burocráticas e didático-pedagógicas para o combate ao racismo e ao auxílio para o desenvolvimento de uma postura antirracista de seus alunos. Contudo, no que diz respeito à geografia, nem o PPI, nem o PDI possuem uma parte destinada a apresentar as ementas e o objetivo de cada componente curricular.

Ainda assim, no portal eletrônico da instituição, entramos em contato com o Plano Pedagógico de Curso dos 4 técnicos integrados existentes em Nova Iguaçu: Telecomunicações, Informática, Enfermagem e Automação Industrial. Nos 4 planos de curso, ocorre uma caracterização da Baixada Fluminense, enfatizando sua grande densidade demográfica e característica de constituir como uma população mais periférica no Rio de Janeiro, porém, sem considerar também a sua composição étnico-racial. Além da população, os PPCs também realizam uma breve apresentação sobre o setor industrial nas escalas nacionais, regionais e municipais, destacando a sua importância para a economia do país e relacionando com a importância da oferta de um ensino médio qualificado para compor a dinâmica desta cadeia produtiva, e assim, relacionando com a justificativa da oferta de tal curso naqueles *campi*. Porém, em nenhum ponto dos 4 PPCs, existe uma menção às características raciais da Baixada ou o objetivo de incluir, através do curso, algum tema ligado a educação antirracista.

Outra questão a ser considerada é o fato de que também nestes documentos não existem ementas ou objetivos dos componentes curriculares, apenas os apresentando como parte da grade curricular dos cursos, e que, nos 4 cursos técnicos-integrados, a Geografia só está presente no 1º e no 2º ano do ensino médio, com dois tempos cada, e desaparecendo no último ano. No portal eletrônico, num espaço destinado aos “Plano de cursos e/ou ementas”, não existe nenhum documento que nos possibilitasse acessar os objetivos e conteúdo a serem abordados pela geografia, fato que dificultou a análise documental sob a perspectiva racial da geografia no CEFET/RJ.

3.2.3 Análise dos documentos do Colégio Pedro II

Dentre todos os documentos analisados, o Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI do Colégio Pedro II foi o mais extenso, totalizando cerca de 600 páginas, embora parte considerável do documento esteja destinado ao departamento de cada componente curricular presentes em todos os cursos do Colégio. O PPPI pesquisado corresponde aos anos de 2017 – 2020, sendo este o documento mais recente disponível nas plataformas digitais da instituição.

No decorrer do documento, o Projeto Político deixa explícito em vários momentos o objetivo de uma formação integral, no compromisso de formar cidadãos que possam perceber e combater as desigualdades e injustiças presentes na sociedade, além do preparo para o mercado de trabalho.

Dessa forma, segundo o documento, o Pedro II “propõe-se a trazer para o cotidiano das práticas pedagógicas as discussões presentes na sociedade contemporânea, com o objetivo de construir relações democráticas e multiculturais” (CPII, 2018, p. 21). Além disso, “se organiza e se estrutura não só como espaço de conhecimentos, mas também como espaço de relações, encontros e diálogos que possibilitam a vivência de direitos e deveres e a formação cidadã.” (CPII, 2018, p. 22). Seguindo essa perspectiva, destaca-se o objetivo em torno da formação e do desenvolvimento de uma consciência crítica de seus alunos em alguns trechos como:

No horizonte da formação discente, o desenvolvimento pessoal – alicerçado no cultivo da autoestima, da sensibilidade, da autonomia, da capacidade de criação e de crítica – associa-se às qualidades do desenvolvimento social, pautado na cooperação, na solidariedade, na ética, no senso de justiça e no respeito às diferenças. Tendo como referência tais princípios, a construção de saberes no Colégio Pedro II apoia-se na elaboração coletiva de uma proposta curricular que não só se empenha em reconhecer e ampliar o repertório de conhecimentos dos estudantes, mas também procura despertá-los para uma leitura crítica e de intervenção na realidade. (CPII, 2018, p. 22).

E continua realçando o objetivo da instituição:

Seu objetivo institucional é o de fomentar a formação de sujeitos ativos, criativos, autônomos e autores, éticos e responsáveis, conscientes de sua potência enquanto produtores de cultura, capazes de encontrar soluções para os problemas que possam surgir em suas trajetórias de vida, na perspectiva da transformação pessoal e social. (CPII, 2018, p. 22).

Sendo assim, o documento ainda chama a atenção para o que eles intitulam de respeito à Diversidade Cultural, no qual definem como

um rico conjunto de características heterogêneas de nossa sociedade (linguagens, vestuários, tradições, costumes, manifestações artísticas etc.), constitutivo de nossa identidade nacional. Esse traço intrínseco à cultura brasileira é, para nós, o fundamento para o respeito às diferenças individuais e socioculturais e às culturas locais; para a manutenção dos direitos civis, da democracia cultural e da legitimação da igualdade de direitos das minorias. (CPII, 2018, p. 23).

Portanto, o PPPI do Pedro II estimula o desenvolvimento de debates, proposições e institucionalização de práticas voltadas a uma educação antirracista na instituição, reforçando que “Nos níveis Fundamental e Médio torna obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena (texto incluído pela Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08)” (CPII, 2018, p. 17), por conseguinte, realça a necessidade da inclusão desta temática com respaldo jurídico das Leis no Marco Legal do documento. E de fato, a temática aparece em diversos pontos do currículo, inclusive quando o documento adentra ao departamento de cada componente curricular, como história, sociologia e língua portuguesa, porém, em nenhum momento a temática aparece no Departamento de Geografia.

No currículo, as partes destinadas a cada departamento são textos longos, contendo fundamentação teórica, estratégia metodológicas, princípios, objetivos, programas, pesquisas e extensão na educação infantil, fundamental e médio. No decorrer do texto de vários departamentos, existe a preocupação para com a abordagem de conteúdos que caminhem na direção de uma educação antirracista, como podemos ver nos seguintes exemplos:

Na apresentação do Departamento de Filosofia, quando coloca que o objetivo da disciplina na instituição visa a

consolidação de uma sociedade efetivamente democrática e solidária e ao cultivo de sensibilidades (modos de sentir, pensar e agir) condizentes com esse regime, nossa prática pedagógica, baseada nos princípios supracitados, busca evidenciar as contradições da conjuntura social e política na qual vivemos. Essas contradições estão expressas nas desigualdades sociais, na naturalização do sofrimento de determinados corpos, na reprodução histórica do racismo, das opressões de gênero e orientações sexuais. Partindo do reconhecimento da pluralidade axiológica na produção dos saberes, a ideia de uma educação para a interculturalidade visa promover um diálogo horizontal, plural e democrático entre as diversas perspectivas filosóficas, teóricas e práticas, presentes nas mais diferentes tradições de pensamento. (CPII, 2018, p. 331)

Na apresentação do Departamento de Língua e Literatura portuguesa, quando coloca traz temas como racismo linguístico:

Para Lucchesi, organizador da obra *O português afro-brasileiro*, (2009), além de se discutir o preconceito linguístico, é preciso falar no racismo linguístico presente na rejeição às variedades linguísticas faladas por determinados setores da população. O racismo linguístico está associado, por exemplo, à classificação das diversas línguas faladas na África e daquelas faladas em território brasileiro pelas nações indígenas como dialetos. Está também presente no não reconhecimento da atribuição negativa ao termo negro – “mercado negro”, “denegrir”, “face negra” etc. – como forma de reforço ao racismo. (CPII, 2018, p. 415).

E quando traz a importância de literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas:

mostra-se importante que não apenas os clássicos sejam lidos em sala de aula, mas também a rica produção literária de origem africana, afro-brasileira e indígena, de modo que os estudantes – como já dito – possam se reconhecer no que leem, estreitando sua relação com uma literatura viva, que propicie não só o prazer, mas também a reflexão sobre temas sociais que sempre estiveram na ordem do dia, como o racismo e o silenciamento da população negra e indígena no Brasil. É importante frisar ainda, como já posto, que o trabalho com a referida produção literária não deve apenas problematizar o processo de violência por que passaram (e passam) negros e índios na história do país, mas sim constituir espaço estético de valorização da cultura desses povos. (CPII, 2018, p. 419)

Nos objetivos do Ensino Médio de Sociologia, quando coloca que a sociologia tende a avançar

nos temas culturais, no segundo ciclo temático trimestral, intitulado “raça, racismo e etnicidade”, cuja mobilização é pretendida através da questão “Se não existem raças humanas, por que persiste o racismo?”. As respostas poderão ser sociologicamente construídas através dos processos de investigação de temas, tais como “teorias e ideologias raciais no início do século XX”, “racismo e preconceito no Brasil: das teorias do ‘branqueamento’ ao mito da ‘democracia racial’”, “eticidade, identidade e negritude” e as “desigualdades raciais e políticas afirmativas no Brasil”. Espera-se que o estudo dos temas possibilite que conceitos como raça, racismo, preconceito de marca e de origem, anticolonialismo e identidade negra possam ser compreendidos e significados a partir do conhecimento e reconhecimento do processo histórico-social racial no Brasil. (CPII, 2018, p. 472).

Na ementa de sociologia do ensino médio com temas como “Racismo e preconceito no Brasil: das teorias do “branqueamento” o mito da “democracia racial”. Nos objetivos da ementa de Sociologia do ensino médio, de “Reconhecer as manifestações do racismo em diferentes sociedades como fruto de relações de dominação”. Além desses, a temática aparece também noutros componentes curriculares como história e educação física. A questão que mais interessa nesta pesquisa é que em geografia esta temática desaparece, é ausente no decorrer de todo o texto destinado ao departamento, incluindo apresentação, objetivos e ementas. Na apresentação, o texto coloca que

A Geografia escolar deve persistir na construção de um discurso consistente a respeito das intencionalidades que, efetivamente, produziram arranjos espaciais

bastante distintos ao longo da história; não pode, em nenhuma hipótese, desconectar-se da observação da desigualdade, dado repetitivo na estrutura social brasileira e mundial sob a perspectiva da longa temporalidade. A virada crítica trouxe interessantes contribuições para tratarmos das contradições intrínsecas às formações socioespaciais, a despeito das acusações sobre seu caráter meramente ideológico – fortalecidas pelo retorno do mito da neutralidade, o qual defende a existência de uma essência do conhecimento. A consideração do espaço geográfico como um campo de lutas e simbólico, reflexo e condição da reprodução social, ainda é válida para que não se naturalize seu olhar sobre a produção material e imaterial do espaço, que tem nas categorias basilares de forma, função, estrutura e processo um artifício interpretativo fundamental. (CPII, 2018, p. 356).

E no Ensino Médio, colocam que o objetivo consiste na

construção de ferramentas que possibilitem ao estudante compreender e dialogar com os diferentes projetos de sociedade, de forma que sua atuação como sujeito que intervém no mundo seja plena de consciência. Assim, ao estimular a construção de posições críticas, as propostas pedagógicas desta etapa apostam em maior autoria e protagonismo dos estudantes. (CPII, 2018, p. 357).

Então, mesmo que no marco legal do documento esteja presente leis como a 10.639/03, nos objetivos de todo o PPI estejam presentes temas como estímulo de práticas que valorizem a diversidade cultural e ainda que os componentes curriculares das ciências humanas e de outras áreas contenham a temática, o currículo do departamento de geografia não possui menções à temática racial no seu desenvolvimento, nem algum referente a Baixada Fluminense.

3.2.4 Análise dos documentos do CTUR

Em relação aos documentos analisados do CTUR, não trataremos do Projeto Político Institucional devido às dificuldades de conseguir acessar os documentos já que eles não se encontram nos portais digitais. Nessa pesquisa, a análise documental da Instituição será feita através do Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI do CTUR e os Projetos Pedagógicos dos Cursos, disponíveis pela plataforma digital do mesmo.

Dentre os documentos analisados nessa pesquisa, o PDI do CTUR é o mais antigo, pois se trata de um documento de 2006, sendo esse o único que conseguimos acessar por meio de plataformas digitais e contato *via e-mail* com a instituição. Embora seja um documento de

112 páginas, o PDI não possui menções diretas visando o estímulo de uma educação antirracista, exceto aos textos que reforçam o compromisso com a democracia e justiça social, porém, nada além disso. O PDI apresenta que a missão do CTUR é

Gerar, socializar e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, através do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociavelmente articulados, de modo a contribuir para o desenvolvimento do País, ressaltando o interior do Estado do Rio de Janeiro e a Baixada Fluminense, visando à formação de profissionais-cidadãos com autonomia para o aprendizado contínuo, socialmente referenciado para o mundo do trabalho, e capazes de atuar na construção da justiça social e da democracia. (CTUR, 2006, p. 21).

Além disso, destacamos alguns princípios presentes no currículo como: Respeito à diversidade cultural, intelectual, artística, institucional e política; 6. Respeito às pessoas e às diferenças individuais; Compromisso com a valorização e com a promoção do desenvolvimento de relações humanas solidárias; Compromisso com a democracia e com a justiça social.

No que se trata especificamente do Ensino Médio Técnico presente na Instituição, o currículo coloca revela que o ensino possui o objetivo de fornecer uma formação voltada para “a inserção no mercado de trabalho, a formação de cidadãos conscientes e críticos da realidade contemporânea, visando à melhoria da qualidade de vida e, conseqüentemente, do ambiente social e humano atual e das gerações futuras.” (Brasil, 2006, p. 58).

Contudo, apesar de mencionar, mais de uma vez, o objetivo de contribuir com demandas produtivas e sociais, reforçamos que, mesmo sendo o currículo com Colégio Técnico que atua exclusivamente na Baixada, o documento não leva em conta o seu contexto demográfico e a importância de contribuir com a região através de uma educação antirracista. Seguindo a linha da pesquisa, realizamos a análise dos Planos Pedagógicos dos cursos de Meio Ambiente e Agroecologia. Vale ressaltar que o PPC do curso de Hospedagem não estava disponível na Plataforma Digital do CTUR.

No curso de Meio Ambiente, o PPC coloca que possui o objetivo de “formar profissionais e, sobretudo, pessoas capazes de enfrentar problemas de ordem ambiental, num claro compromisso com a sustentabilidade” (Brasil, 2018, p. 7), além do que, o currículo assume como compromisso humano por uma sociedade mais justa e democrática. Sendo assim, o PPC contextualiza a Baixada, enfatizando a sua característica periférica de índices alarmantes da baixa qualidade de vida de sua população e o seu histórico de violência. Numa escala municipal, o PPC cita a necessidade do curso devido à expansão de atividades agrícolas

e industriais de mineração, que, conseqüentemente, leva à demanda da formação de profissionais qualificados para serviços ambientais que garantam maior sustentabilidade.

Seguindo a pesquisa, o PPC de Meio Ambiente não possui uma parte do currículo destinado ao desenvolvimento de geografia no curso, limitando nossa pesquisa nesse sentido. Quanto às questões raciais, elas aparecem somente nos anexos do documento, num quadro referente às publicações e eventos envolvendo o curso de Meio Ambiente, como a “VI Semana da Baixada: Educadoras negras”; Trabalho intitulado “Racismo Ambiental” apresentado num seminário que ocorreu no CTUR, e o “Geografias: Geografia e Literaturas negras”, todos eles apresentados ou organizados, segundo o documento, por uma das professoras de Geografia da instituição, a Professora Geny Ferreira Guimarães.

Já no curso de agroecologia, que possui suas “ações integradas unindo a preservação e a conservação de recursos naturais à sustentabilidade social e econômica dos sistemas produtivos.” (Brasil, 2017, p. 9), atuam no sentido de

Formar profissionais – cidadãos capazes de aplicar, com comprometimento os princípios da Agroecologia, em sua vida pessoal e profissional, com capacidade para implementar uma política educativa que promova a valorização do espaço geográfico, agindo de forma que seja um multiplicador, em defesa das riquezas naturais, que necessitam ser utilizadas de forma sustentável. (Brasil, 2017, p. 17).

Porém, assim como no PPC do curso de Meio Ambiente, neste currículo existe um destaque discriminado para cada componente curricular, limitando a análise documental da geografia que está sendo ensinada neste colégio. Quanto à dimensão racial, não existe nenhuma abordagem neste sentido no currículo.

3.3 O que esperamos das entrevistas?

Dada a contextualização dos Colégios da Rede Federal de Ensino da Baixada, junto a análise de seus documentos oficiais, chegamos a última etapa dessa pesquisa, que consiste na interpretação da geografia que está sendo ensinada na visão de professores de geografia destes colégios. Embora a análise curricular destes colégios seja uma etapa de suma importância para a pesquisa, é no chão da escola que o currículo se estabelece, por isso, entrevistamos 5 professores do ensino médio de 4 instituições federais diferentes da Baixada, com o propósito

de, compreender em parte, como a geografia que está sendo ensinada nestas instituições estão inseridas na perspectiva racial.

Realçamos que não temos como finalidade esgotar a discussão ou, afirmar de forma equivocada que a pesquisa apresenta uma análise completa sobre a geografia que está sendo ensinada nessas escolas, em parte, por reconhecer que o número de professores entrevistados não é o suficiente para generalizar a visão docente sobre o ensino de geografia nesses institutos. Trata-se de buscar elementos complementares à análise documental.

E aqui, já revelo algumas dificuldades e angústias que me acompanharam durante a pesquisa: Primeiro a dificuldade de conciliar a vida de professor e coordenador da rede particular com a de pesquisador mestrando, no qual o primeiro surge como consequência de cursar a pós-graduação sem bolsa, tendo que me submeter a uma exaustiva carga horária semanal para conseguir o mínimo de condições financeira; Também destaco algumas dificuldades para implementação da pesquisa, dentre elas, destaco duas situações, uma delas impostas pelo Colégio Pedro II de Caxias, que não retornou aos contatos físicos e nem via *e-mail* para que fosse possível realizar entrevistas com os seus professores de Geografia, e outra devido à greve geral praticada pelos servidores da Rede Federal de Ensino (Universidades e Institutos a nível médio) que reivindicavam reajustes salariais e que impossibilitou o contato com professores dessas instituições; Por fim, também vejo como fundamental colocar os obstáculos quanto a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa, pois a atuação conforme uma lógica de saúde e burocrática, em detrimento das pesquisas de ciências humanas, revelaram-se como uma dificuldade que, conseqüentemente, atrasou consideravelmente a aplicação das entrevistas.

Destacamos também que reconhecemos que as respostas dizem respeito à experiência individual de cada docente, que nos ajuda a compreender em parte, mas não o todo de como os professores da geografia que é ensinada nesses colégios lidam com a questão racial. Ou seja, através das perguntas buscamos identificar alguns pontos que são primordiais, porém, na consciência de que a entrevista com um professor numa instituição que possui mais que dois professores de Geografia não é o suficiente para determinarmos como se desenvolve a prática docente de geografia nos colégios.

Por fim, destacamos que nesta pesquisa, a finalidade é contribuir sob a perspectiva curricular e docente para o debate ainda pouco desenvolvido na esfera dos Colégios da Rede Federal da Baixada Fluminense. Portanto, ao final dessa pesquisa, buscamos, sobretudo, oferecer contribuições, e não conclusões fechadas, que possam agregar com outras pesquisas

que também caminhem no sentido de compreender melhor a geografia que está sendo ensinada sob perspectiva racial no Ensino Médio da Rede Federal e demais escolas da região.

Nesse sentido, para a entrevista, elaboramos um roteiro a fim de entender se, na visão dos professores, a geografia que está sendo ensinada se aproxima de um ensino antirracista afirmativo, se prevalecem limitações que os impedem, ou se é um ensino apartado do debate racial, logo, que contribui para a manutenção do racismo no imaginário do aluno. Para isso, elaboramos questões que vão desde a visão do docente sobre o tema, sua formação, da orientação recebida através dos currículos até as práticas que são aplicadas em sala de aula.

O roteiro da entrevista está dividido em 5 blocos: o 1º, mais voltado a trajetória profissional como docente, envolvendo sua formação, sua trajetória profissional e sua visão sobre a Baixada Fluminense; o 2º envolvendo a atuação do professor com o currículo da escola, na intenção de descobrir se o profissional fez parte da construção do currículo, os motivos da ausência do debate racial nos documentos, se os professores seguem exclusivamente o que está escrito no currículo e se existe algum tipo de planejamento fora dos currículos oficiais voltado à temática racial; o 3º envolvendo a temática racial por dentro das aulas de geografia desse professor, na intenção de identificar a visão do docente sobre a temática racial na geografia que está se ensinando, se existem práticas na sala de aula que envolvam os conteúdos de geografia com o tema, se a lei 10.639/03 é contemplada nas aulas de geografia, na visão de que uma abordagem racial nos conteúdos de geografia, conseqüentemente, leva à uma compreensão dos problemas da Baixada Fluminense, associando-os com o racismo sofridos pela sua população; o 4º momento diz respeito à visão daqueles professores sobre o trato da escola com o tema, se existem incentivos no currículo e fora dele, se a escola apresenta barreiras, possibilita ou incentiva ações, práticas e eventos voltados para essa temática e valorização dos elementos negros da Baixada Fluminense; o 5º bloco diz respeito a uma síntese, composto de uma só pergunta, para que o professor relate, na visão dele, como o seu colégio está inserido no combate ao racismo na Baixada Fluminense.

A transcrição das cinco entrevistas deu origem a um documento que totalizou cerca de 129 páginas (formatado com fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5), sendo aqui selecionadas as falas mais pertinentes para a compreensão da dimensão racial da geografia que está sendo ensinada nesses institutos, conforme a contribuição necessária aos objetivos da pesquisa e da dissertação.

3.3.1 Roteiro da entrevista

1º Momento: Trajetória profissional do entrevistado.

- Fale sobre seu processo de formação. Sua formação é por qual Universidade? Possui pós-graduação? Quanto tempo ele tem uma vida docente? Onde trabalhou?
- Você é professor aqui da Escola há quanto tempo?
- Como é o funcionamento da escola? Como funciona o planejamento?
- Diferença de onde trabalhou para onde trabalha no momento?
- Você é residente ou já morou aqui na Baixada Fluminense?
- Se você pudesse resumir a Baixada Fluminense em algumas palavras, quais seriam?

2º Momento: O contato do professor com o currículo da escola.

- Você conhece o PPI da escola?
- Você fez parte da construção do PPI?
- Como é o processo de revisão de PPI?
- Se na última revisão do PPI, houve algum momento de debate sobre a incorporação da lei 10.639?
- De que forma? Que temas ligados a Lei?
- Como que as outras áreas se posicionaram nesse debate?
- Como os professores de Geografia discutiram esse tema?
- Qual foi o encaminhamento dado pela Geografia? Isso foi unânime?
- Como os professores de Geografia seguem o PPI? Como funciona o planejamento dos professores de Geografia para o planejamento de PPI?
- Existem outros planejamentos fora do PPI que contemplem o tema racial e da Baixada?
- No PPI, a Baixada Fluminense é citada?
- Você acha que isso prejudica um ensino voltado para as particularidades da Baixada?

3º Momento: A temática racial nas aulas de geografia do professor.

- Como você enxerga a importância o tema racial por dentro do ensino de geografia?
- No seu processo de formação descrito anteriormente, você teve contato com conteúdo voltado a temática racial? Leituras, autores, artigos?
- Você entende que a formação que teve até hoje, lhe oferece preparo pedagógico para

trabalhar com cumprimento da Lei 10.639?

- Você consegue e tem tempo e disponibilidade para ler produções sobre o ensino da Geografia Antirracista? Se você se sente preparado qual é sua inspiração? (Artigos acadêmicos, vídeos, debates na internet, publicações e sugestões nas redes sociais)
- Como você contempla esse tema nas suas aulas? Existem planejamentos, eventos, alguma iniciativa, construção de materiais, ou só fica nas aulas?
- Você consegue abordar isso pelos conteúdos da Geografia, como urbanização, industrialização, migração, conflitos, dentre outros? Se faz, existe alguma coisa que dificulta?
- Existe algum tipo de relação com outras disciplinas para esse tipo de atividade?
- Existe algum tipo de atividade que envolva a vivência desse aluno como morador da Baixada Fluminense?
- Qual você acha que é o papel da Geografia nesta realidade?

4º Momento: As atividades escolares sobre a Baixada e eventos com a temática racial.

- Na escola, a maioria dos alunos são negros e da Baixada?
- Os materiais disponibilizados pela escola contribuem com a reprodução do racismo? Os materiais disponibilizados pela Escola contribuem para a valorização da imagem, dos territórios e da importância do povo negro não só no Brasil, mas no mundo?
- A Escola incentiva práticas para o combate ao racismo? Incentiva práticas de valorização a identidade ou territórios negros?
- Existe na escola alguma data ou algum evento prestigiando algo do município ou da Baixada Fluminense?
- Existem trabalhos de campo ou atividades realizadas na própria Baixada? Seja para análises, festas e resgate a cultura da Baixada?
- Existe alguma abordagem na escola para falar da violência que existe na região? Dos motivos, causas?
- A escola tem algumas dificuldades ligadas ao saneamento básico? Ao acesso de água tratada? Vocês abordam também alguma atividade para tratar sobre o saneamento básico da região?
- O que vocês fazem para valorizar a Baixada? As escolas de samba, os terreiros, o samba, a geografia, as cachoeiras?
- Com base na sua experiência enquanto docente, o que diferencia o colégio federal da

Baixada e as demais redes de ensino de outras regiões?

- O entorno influencia no que é ensinado dentro da escola?

5º Momento: Síntese

- Agora tendo em mente o currículo, a escola e suas práticas, suas práticas como professor, todo esse debate que tivemos, como você acha que a Geografia na sua escola está inserida no combate ao racismo na Baixada Fluminense?

Vale destacar que algumas questões que fogem ao roteiro surgiram no momento da entrevista, por esse motivo, algumas falas que serão incluídas na pesquisa não são necessariamente respostas às questões mencionadas acima, mas contribuições pertinentes que agregam na compreensão da dimensão racial da geografia ensinada nessas instituições.

3.3.2 Os entrevistados

Como mencionado anteriormente, a entrevista contemplou cinco docentes de quatro instituições diferentes, que aqui terão suas identidades preservadas e os identificaremos como professores 1, 2, 3, 4 e 5. Dos cinco entrevistados, três são professoras e dois são professores, sendo dois professores (Professor 2 e 4) e duas professoras com a pele mais retinta (Professora 3 e 5), lidos, aqui, como pessoas negras, como os mesmos revelaram em momentos da entrevista, embora, um desses professores (aqui tratado como professor 4) tenha se identificado como “mestiço” por, segundo suas palavras, ser filho de uma mãe branca com pai negro.

Para facilitar a identificação, ilustraremos a relação dos professores com os colégios que trabalham na seguinte tabela (Tabela 2):

Tabela 2 - Relação dos professores entrevistados com os colégios no qual trabalham

<i>Professor</i>	<i>Instituto</i>
<i>Professora 1 (P1)</i>	IFRJ <i>campus</i> Duque de Caxias.
<i>Professor 2 (P2)</i>	IFRJ <i>campus</i> Duque de Caxias.
<i>Professora 3 (P3)</i>	CTUR
<i>Professor 4 (P4)</i>	CEFET <i>campus</i> Nova Iguaçu.
<i>Professora 5 (P5)</i>	IFRJ <i>campus</i> Nilópolis

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

O critério para organização do número 1 ao 5 foi a ordem em que esses professores foram entrevistados, sendo a professora 1, a primeira e o 5, o último. Agora, será exposto nessa pesquisa trechos das entrevistas¹¹ para identificarmos o ponto de vista dos docentes em determinadas temáticas, para, no final, ser feita uma análise dos pontos que nos auxiliem numa maior compreensão da dimensão racial da geografia que está sendo ensinada nesses colégios.

3.4 A entrevista

Como foi abordado nessa pesquisa, a Baixada é uma região habitada majoritariamente por pessoas negras, porém, são essas pessoas que estão indo estudar nos Colégios Federais? Esses colégios estão atendendo o público negro e da Baixada Fluminense? Dessa forma, iniciamos a análise das entrevistas com as respostas ao questionamento se a maioria dos alunos dos colégios são negros:

Acho que sim. Não a maioria, mas é uma boa quantidade. É um colégio com bastante diversidade, sem dúvida (P1)

Sim, a gente tem uma quantidade significativa de alunos e alunas negras e alunos e alunas que também recebem ajuda estudantil, que tem aquela necessidade de receber aquele apoio, que aqui chama de PAE, o Programa de Assistência Estudantil para alunos e alunas de baixa renda. A gente tem uma quantidade muito grande aqui de alunos que recebem essa assistência e que também são negros. (P2)

Agora eu acho que foi um colégio bem diverso. Quando eu comecei a trabalhar no colégio, eu achei que existiam alguns estudantes negros, mas não era a maioria. Depois, durante a pandemia, quando tivemos sorteio esse número aumentou muito. Em termos de diversidade, eu olhava para um colégio totalmente negro (...) Agora voltou a ter prova, voltou a ficar mais ou menos equilibrado. Mas em compensação eu acho que tem uma diversidade grande. (...) **boa parte dos estudantes são estudantes da Baixada**, mas nem todos são negros, porque no colégio, quando **faz prova, acaba fazendo uma seleção e a gente sabe que tipo de seleção é feita a partir de uma prova, ainda mais se tratando de uma escola, né?** O colégio na Baixada. Mas eu vejo como um colégio **que tem um número significativo de estudantes negros.** (P3)

A maioria é negro e acho que reflete a realidade da Baixada. (P5)

Sobre esse questionamento, o professor 4 compartilhou uma leitura sobre identificação racial diferente dos demais docentes, leitura essa que será explorada mais detalhadamente para frente neste capítulo. Sendo assim, a resposta do professor foi:

¹¹ Aqui, destacamos que através das transcrições, tentamos ao máximo expor fielmente as falas dos professores, alterando, raramente, algumas palavras e cortando alguns trechos para facilitar a compreensão e ser objetivo quanto a resposta que interessa a pesquisa.

Depende, só uma ou outra observação, uma outra coisa que eu acho que que mais desune do que une em torno de um projeto nacional é essa coisa de você identificar a pessoa pela raça cara, pela cor, isso, isso é insignificante, insignificante. Mas eu acho que a significância disso é parte de uma agenda, de um projeto, que é um projeto de sabotagem de desenvolvimento soberano nacional, porque as pessoas estão tão, eu vou chegar lá na sua pergunta, as pessoas estão tão, essa polarização que a gente está vivenciando agora. As pessoas, o Brasil é um país rachado, dividido e grande parte dessa divisão tem essa agenda aí, identitária como responsável por isso. Então, respondendo a sua pergunta, eles são negros? Não sei. Quando a pessoa tem que responder qual é a sua cor? Raça? aí está lá: negro, pardo, branco, indígena. Vai ter um jovem aqui que, é auto identificação né?! “Ah, eu sou branco” (..) tu vai lá ver e tem um antepassado negro aí. “Eu sou negro” e ele tem um antepassado europeu. Eu sinceramente não embarco nessa não. Mas então essa, essa resposta que eu deveria te dar é uma resposta subjetiva. Assim como a auto identificação também é uma questão subjetiva. Está vendo? Não tem objetividade. É muita subjetividade. E não dá para você fazer política pública de inclusão verdadeira sendo tão subjetivo. Você tem que ter objetividade. Ou seja, é o dado objetivo, é renda. Voltando, não estou desconsiderando que não tem racismo. (P4)

Sendo assim, aqui podemos perceber que na visão dos professores, os colégios possuem um número significativo de alunos negros, nos levando a conclusão de que não são colégios racialmente e plenamente segregadores, embora, como a professora 3 tenha ressaltado, o método para o ingresso nesses colégios, quando feito por prova (método aplicado em todos esses colégios investigados), também acabam fazendo uma seleção racial. Reitera-se aqui que esses números não são oficiais, não podendo ser tomada como verdade quantitativa absoluta, mas que partem da percepção desses professores através de suas vivências do dia a dia na escola.

É importante também trazer a fala do professor 4, no qual trata da relação entre a escola e a comunidade local, relatando uma iniciativa que existiu no colégio em que atua como maneira de tentar atrair os jovens que residem no entorno. Nesse projeto, no qual o professor relata que já não existe mais, cumpria o papel de fazer com que o acesso àquele ensino fosse possível às comunidades próximas, já que os métodos de ingresso são provas que, por questões econômicas, políticas e sociais, acabam segregando os residentes que não possuíam condições financeiras de realizar um preparatório. Então, importante não só construir a estrutura, mas estimular a ocupação desses colégios pela própria população local.

Nós tivemos um diretor aqui que ele que ele criou um projeto bem legal, que foi um pré-técnico. Ele fez uma campanha, uma propaganda aqui na região para convidar a garotada aqui a estudar nesse pré-técnico que eu dei aula e outros colegas também. Então a gente dava a aula para a garotada aqui do entorno para eles se prepararem para fazer o concurso para entrar aqui. (P4)

Além do professor 4, a professora 5 destacou que no colégio onde atua, existem várias atividades de extensão, abertas ao público, que objetiva atrair a comunidade local, e assim, cumprir com a “manutenção” da realidade do alunado do *campus* ser residente do município.

Dentro daquilo que a gente traz, indicadores que a gente trabalha, pelo menos na geografia. Mas tem muitas ações que vão trazer. Você tem grupos que fazem discussões de cinema, que trazem escolas do entorno para virem visitar, participarem de eventos aqui. Então acho que isso acontece o tempo todo em torno desse diálogo, num esforço, acho que isso tem mais espaço para pra acontecer tanto que é uma política institucional (...) São as atividades acadêmicas. Cineclube em Quito, por exemplo, é um excelente clube, traz sempre comunidades externa, tem eventos, mostras, exposições. Todas elas são abertas ao público. Todas elas são atividades. Todas as atividades de extensão são abertas ao público. Nas semanas acadêmicas. Os espetáculos? Então, tem muita coisa que acontece aqui, desde apresentação de música clássica, esse ano até surgir e até roda de conversa. (P5)

Com isso, ao serem perguntados se esses alunos são da Baixada, obtivemos as seguintes respostas:

Tem a maioria, poucos moram no Rio, maioria de vários municípios da Baixada, mas a maioria acho que é de Caxias. Mas tem gente de São João, gente de Nilópolis, mas a maioria é de Caxias pela proximidade. Até porque a gente tem um campus em Nilópolis e um campus que estava funcionando, não sei agora, em Belford Roxo. E aí acho que dá uma, o aluno escolhe o mais próximo de casa. (P1)

Muitos deles estão na Baixada, muitos deles são da Baixada, tem estudante da zona Oeste, mas muitos são da Baixada. (P3)

Acredito que sim. Sim. A maioria da Baixada. (P4)

São da Baixada. Assim eu tenho estudado, posso te dar esse dado só pelas experiências que eu tenho de colegiados, de comissões de cursos. São gente da Baixada e gente da Zona Oeste do Rio, gente da Pavuna, gente de Acari do que seria uma baixada estendida. Se você tem uma baixada estendida, que está no município do Rio de Janeiro, não é baixada tecnicamente, mas socioeconomicamente sim, tá me entendendo? (...) Mas no ensino médio, (a maioria) Nilópolis. Por isso que eu acho que sim, atende a Baixada e até a Baixada Carioca também. (P5)

Portanto, assim como na pergunta abordada anteriormente, na percepção dos professores, a maioria dos alunos dos Colégios são residentes da Baixada Fluminense, nos levando a primeira suposição de que esses colégios, de fato, podem estar atendendo parte da população local da Baixada Fluminense.

Tendo o perfil de alunos caracterizado pelos professores, agora, investigaremos o perfil dos professores de geografia entrevistados nessa pesquisa. Segundo a entrevista, todos os professores entrevistados são oriundos de universidades públicas e possuem doutorado, como tratamos na Tabela 3.

Tabela 3 - Formação dos professores entrevistados

<i>Professor</i>	<i>Graduação</i>	<i>Mestrado</i>	<i>Doutorado</i>
<i>P1</i>	Universidade Federal Fluminense - UFF	Universidade Federal Fluminense - UFF	Universidade Federal Fluminense - UFF
<i>P2</i>	Universidade Federal Fluminense – UFF	Universidade Federal Fluminense - UFF	Universidade Federal Fluminense - UFF
<i>P3</i>	Universidade Federal Fluminense – UFF	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ	Universidade Federal da Bahia – UFB
<i>P4</i>	Universidade Federal Fluminense – UFF	Universidade Federal Fluminense - UFF	Universidade Federal Fluminense - UFF
<i>P5</i>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	Universidade Federal Fluminense - UFF

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Percebe-se, pela tabela, que a maioria dos professores entrevistados, apesar de períodos diferentes, foram formados pela mesma instituição, a Universidade Federal Fluminense – UFF, embora a professora 5, num determinado momento de sua carreira acadêmica, também tenha passado por ela. Somente a professora 3 e a professora 5 realizaram pós-graduação em outras instituições, os demais, também se aperfeiçoaram na UFF. A formação acadêmica comum, pressupõe que exista um mínimo de semelhança quanto ao pensamento sobre o que é a geografia e, também, indica as problemáticas apontadas pelos próprios docentes quanto a não abordagem da temática racial durante as suas formações como será debatido neste capítulo.

Tendo em vista a formação desses professores, buscamos identificar a visão que esses professores têm sobre a Baixada Fluminense, região onde estão inseridas as escolas que esses professores lecionam:

Há bastante diversidade (2x). E muita falta de um olhar por meio dos governos, eu vejo assim (...) não conheço todos os municípios da Baixada profundamente, mas os que eu conheço é muita desassistência. (P1).

Eu definiria como uma região de muitos contrastes e muita história. Baixada Fluminense, ela é uma região que tem uma importância muito grande atualmente e teve essa importância muito grande também no nosso passado. **Mas eu colocaria essa palavra contraste porque a gente tem muitos espaços aqui ainda em disputa, né?** E espaços que, eles acabam sendo definidos ali por determinados tipos de relações que fazem com que boa parte dessa população tenha comportamentos

diversos em relação a situações do dia a dia (...) É uma região muito rica, mas ao mesmo tempo ela tem uma massa de população muito pobre, tem uma quantidade grande de população, mas ela carece de serviços ainda muito básicos de transporte, de saúde. A gente percebe que **quando precisa de uma coisa mais especializada, a gente precisa recorrer a nossa metrópole, né?** Então é muito contrastante. Você tem a riqueza, você tem as pessoas, mas você tem a pobreza, você tem a má distribuição de renda. Então, o que a gente fala às vezes de Brasil é a gente tem esses microcosmos funcionando aqui dentro da Baixada Fluminense também. (P2).

Eu vejo muito potência e eu vejo muito brilhantismo quando a gente pensa assim na Baixada, pensando em quem vive lá e o que a Baixada oferece, aí eu vejo potencialidades, vejo potências nas pessoas e brilhantismo nas relações (...) Então, quando a gente faz esse recorte, acho a Baixada assim, um lugar precioso. Ah, agora quando a gente pensa em termos do quanto esse espaço da Baixada recebe políticas públicas e investimentos, aí existem as mazelas, mas as mazelas não representam o espaço e a população da Baixada, **mas as políticas públicas que são de mazela para esses espaços, né? Porque são políticas públicas embasadas em racismo ambiental, discriminações, em descasos e investimentos ou nenhum, ou muito insuficiente. Então eu vejo esses dois lados, que é de fato a Baixada e de uma baixada tratada. A gente precisa diferenciar.** (P3).

Rapaz é um, é uma região com um potencial incrível de desenvolvimento econômico, social e humano, **mas que, infelizmente, as políticas públicas ainda são muito precárias para a região.** Ao tratar das questões básicas de emprego, renda, saneamento, segurança, é uma juventude que, embora você tenha um CEFET, como eu disse anteriormente, o CEFET é uma ilha que não dá conta de atender toda essa demanda reprimida de jovens que precisariam da escola como um espaço de transformação das vidas deles e da vida da própria região. Mas resumindo, seria isso, uma região, um potencial que é negligenciado pelas políticas públicas, mas é uma região muito rica culturalmente, **embora o que se apresente nos espaços midiáticos tradicionais. A Baixada tem uma vida cultural muito dinâmica.** Você é da Baixada, você sabe disso. (P4).

Destacaria a diversidade da Baixada. A multiplicidade também, sabe? Porque eu estudo vulnerabilidades. **A Baixada não é só a imagem da pobreza e da exclusão, que geralmente é o que está no primeiro plano de tudo que se enuncia sobre a Baixada.** Então, no meio do caminho de estudar a Baixada, eu reconheci esse território múltiplo, complexo e com camadas que são ignoradas, talvez obliteradas, cobertas só pelas mazelas que a região possui. Então, acho que definir a diversidade, complexidade, potencialidade, porque tem muita potência nas pessoas, nos sujeitos que, na medida em que vão ganhando espaço de protagonismo, você consegue ver que tem muito a trazer no sentido de renovar os lugares, o país, as construções. (P5).

Podemos então perceber um ponto comum no discurso da maioria dos professores, pois reconhecem a diversidade, a riqueza da cultura e a resistência de sua população ao mesmo tempo em que apontam a desassistência do Estado, a falta de políticas públicas que, insuficientes, colocam em evidência muito dos problemas sofridos pela população. Destaque também para os trechos que realizam o contraste sobre o que os professores enxergam como Baixada e a imagem que é representada pelos veículos de mídia, conforme apresentado pelos professores 3, 4 e 5, ao enfatizar como a região aparece nos meios de comunicação apenas pelas suas mazelas, contribuindo com a abordagem no capítulo 2 desta pesquisa, sobre como

essa imagem é construída de dentro para fora, limitando a região às violências por ela vivenciada – velando os motivos que a ocasionam.

Portanto, por mais que não apresentem, pelo menos nesse momento, a questão racial, colocam a Baixada como um espaço conflituoso, disputa essa que diz respeito as mazelas induzidas pela ausência de políticas públicas e resistência através de diversas manifestações de suas populações. Vale o destaque, dentre os entrevistados, que apenas o professor 2 é residente da Baixada Fluminense, os demais nunca moraram na região.

Na pesquisa também destacamos alguns trechos das entrevistas que expõem como essas desassistências de políticas públicas geram alguns problemas que afetam diretamente o cotidiano escolar do aluno. A partir dessas falas foram expostos problemas de saneamento básico, violências, e, principalmente, de mobilidade, no qual, segundo os professores, também afetam o processo de ensino-aprendizagem nas instituições.

Às vezes falta uma aula (aluno) (..)e volta e meia acaba água, né? **Porque assim, toda a infraestrutura básica da cidade também é precária, né?** Sendo o segundo maior município mais rico do estado do Rio de Janeiro (Duque de Caxias), então a gente sabe que a corrupção é muito grande e isso atinge a gente nesse sentido, né? Acaba a água, acaba a luz. Aí as aulas têm que ser suspensas. Então olha que absurdo! No início do período a gente **já faz o planejamento das nossas aulas, deixando dois dias livres pelo menos, são os dias das catástrofes**, que a gente já sabe, ou vai faltar luz ou vai faltar água ou vai acontecer um temporal e vai encher tudo. Ônibus vai ser incendiado, como aconteceu recentemente e os alunos não conseguem chegar, entendeu? (P1).

Os estudantes também têm que percorrer distâncias muito grandes, chegam muito cansados e se expondo. (...) Essas (...) duas horas se deslocando, às de suas casas até o colégio tem problemas, pois as vezes eles não conseguem chegar (...) **quem estuda no colégio técnico da Rural, eles são guerreiros porque eles têm todas as dificuldades do mundo pra chegar lá**. Então às vezes tem uma pessoa que sai às quatro horas da manhã para chegar no colégio, para ter aula de 7h30 às 17h, né? Então assim é extremamente sacrificante pra eles. **Muitos desistem, porque muitos não aguentam, aí chega no terceiro ano visivelmente cansados e desanimados**. (P3).

Acho que a questão da mobilidade sim, porque não é tão simples chegar aqui, tem custos. Os alunos, às vezes vem de muito longe, muitas horas. Já tive alunos que deram relatos de “a professora não consegui vir porque meu card esgotou ou tem limite de passagens”, essas coisas. E saneamento, acho que sim e rola por exemplo, nesses eventos de inundações acontecer, esse ano aqui na Baixada teve muito aluno afetado, teve aluno que perdeu familiar. Assim acontece, vivem na região e são vítimas também das mazelas do território. Então acho que isso vem, mas isso não vem como uma coisa direta da instituição, entende? É algo que também atravessa o cotidiano escolar como uma realidade da Baixada. (P5).

Aqui destacamos como essas desassistências possuem um poder de influenciar diretamente no desempenho escolar do aluno. Os institutos, apesar de, na maioria dos casos, possuírem uma boa infraestrutura, não são ilhas à parte da região, realçando a necessidade de,

além dos colégios, também serem promovidas e executadas políticas de assistência que ao menos amenizem essas problemáticas. Aqui, provocamos: como um aluno com sua casa e familiares afetados por enchentes conseguirá manter uma “boa cabeça” para estudar?

Sabendo de suas formações e da visão sobre a Baixada, fugiremos novamente da ordem do roteiro e será colocado a leitura que esses professores têm sobre a temática racial, pois isso dará o embasamento para as próximas respostas que serão analisadas neste tópico. Então, não necessariamente será utilizado trechos de quando essa pergunta foi feita diretamente, mas aqui serão apontadas as falas que, a nosso ver, se mostram pertinentes para a compreensão do que esses professores entendem sobre a questão racial.

A gente precisa conversar sobre questão racial, questão também sobre feminismo, homofobia, todas essas questões a gente tem que conversar na escola e se a gente não raciocinar sobre essas questões, a gente acaba reproduzindo, né? Porque a nossa sociedade racista, patriarcal, preconceituosa passa pra gente nas nossas casas etc. Que é o que a gente vê acontecendo aqui, né? A maioria dos alunos nos trazem isso das coisas complexas em casa. (P1).

Muito importante para o ensino de geografia mais ainda. E eu acho que o ensino de geografia ele nos proporciona condições melhores, inclusive de fazer essa abordagem em múltiplas camadas. Como a gente pode fazer uma abordagem sobre a temática racial quando falamos de política, quando falamos de população, quando falamos de urbanização, então nós temos a todo momento a possibilidade de estar trabalhando com essa temática e está podendo apresentar um pouco mais para o público dos alunos e alunas de que essa temática está imersa no nosso dia a dia. Nós não estamos alheios, nós estamos vivenciando essa temática e precisamos sempre nos posicionar diante dessas situações, conhecer, estudar e nos posicionar. (P2).

Existe uma dimensão racial do espaço (...) Não tem como se desassociar o ser humano a racialidade, a racialidade é caucasiana, ou seja, é ser branco, é também ser negro, ou ser aborígine, ou ser originário também no nosso caso, de uma América ou ser asiático né? **Então, assim, a racialidade, ela parte de uma geografia humana e agora o racismo é o problema. A raça não, as diferenças raciais não são problemáticas, as hierarquias entre as raças é que é o problema, o racismo (...)** **Então, pra mim a questão racial, ela é central.** Pois eu trabalho com geografias negras mesmo no ensino médio. E nas geografias negras eu apresento os geógrafos os negros para eles. Apresento a geografia das relações raciais que é uma outra pegada de discussão. E apresento o racismo. Óbvio que o racismo eles já sabem, né? Conseguem reconhecer. Agora a gente tem sempre essa dúvida, né? Achando que a questão racial é só negra, mas a questão racial, ela também é branca. (P3).

Não tem como você querer entender o Brasil sem entender a dinâmica da questão racial. O Brasil é um país extremamente injusto, desigual e a desigualdade brasileira é fortemente influenciada pelas desigualdades raciais, entretanto, eu gosto muito de insistir nisso: eu chego vou na fonte do Florestan Fernandes, que ele dizia o seguinte que o problema do negro no Brasil é de fato um problema, isso é inquestionável. **Mas ele não pode ser enfrentado separado da questão social.** Então o negro no Brasil e quem, mesmo não sendo negro e que é sensível a causa dos negros brasileiros, tem que ter uma consciência de raça, mas também precisa permanecer conscientemente do ponto de vista da classe a qual pertence. Eu costumo dizer o seguinte, eu não quero deixar de ser explorado por um capitalista branco para ser explorado por um capitalista negro, desculpe o termo, tão cruel, tão espoliador

quanto o outro que me explorava lá, que explorava nossos antepassados. Então, a mentalidade é nesse sentido. (P4).

Eu acho sou bastante contraditória e você vai ver isso em mim. Talvez porque eu tenho 45 anos e de ser de uma zona rural onde o debate racial não existia. Eu vivi o racismo. Mas eu não estava numa comunidade como a Baixada Fluminense, aonde pudesse participar desses debates, estava lutando pra sobreviver e comer, pra viver, pra tentar ter uma formação. Então a questão racial, por mais que ela atravessasse no meu cotidiano, ela não era central na minha reflexão cotidiana, sabe? Eu estava lutando pra comer, pra ter uma calça, pra ter uma blusa depois, pra entrar na faculdade. Também não tinha contato com isso, e ser muito honesta com você, muito transparente, eu não me identifiquei, porque quando eu entrei na UERJ não tinha cota, tinha nada, então era luta, (...) entrei lá, sofri muito nesse início para me sustentar, vendia de tudo, não tinha bolsa muito menos por ser negra, isso não existia. Então isso não era uma questão nem que eu reivindicasse, não tinha esse debate que tem. Acho que a lei de 2003 muda esse debate. Quando começaram as cotas na UERJ, eu tinha uma visão distante das cotas. “Ralei pra caraca pra entrar na universidade e agora vão me reduzir a cota? Vão dizer que eu não sou boa o bastante pra estar aqui?” Essa era a minha visão, porque a UERJ meio que fervia naquele momento. Eu estava terminando a faculdade quando as cotas começaram a ser implementadas. E quando comecei a minha graduação, eu não militava, eu trabalhava, trabalhava muito. Eu não tinha tempo pra me envolver com movimentos, não me envolvi em movimento estudantil, porque eu tinha que pagar moradia, e sem o suporte. Então não tinha esse tempo para ser de DCE, de nada disso. Depois de batalhar concurso e tudo mais, tem história até hoje eu olho o racismo com perspectiva, vejo num momento pelo menos eu posso situar uma situação em que eu sofri uma injustiça, mas eu nem lia isso. Eu falava “eu não estou qualificada o bastante”, eu não lia isso como racismo fechando uma oportunidade. Então eu não me questionava sobre isso. Fui trabalhar, fui fazer concurso e batalhar e passei em concursos. Passei em Caxias, que era um bom emprego, concorri e consegui melhorar de vida. Comprei minha casa, conquistei meus sonhos. Sabe? E aí eu fui acompanhando esse debate a distância, dando aula. Eu estava sobrevivendo, preocupada de mais em sobreviver, como talvez você tenha uma parte dando aula, assume em coordenação, tentando sobreviver, e não se perdendo nos debates. E tive nessa trajetória também uma situação que me mantinha distante (...) tive um aluno que foi meu aluno numa escola privada, que se envolveu depois com uma militância, e aí isso me criou uma barreira, porque depois ele morreu pulando numa estação de trem para não pagar passagem, depois de dez anos fazendo faculdade. E eu achava que isso desvirtuou ele, ao mesmo tempo em que eles estava, ele tinha que batalhar pra comer, sobreviver. Eu tinha questões, mas assim eu lembro muito bem de um professor, que ainda na UERJ, mas me fez mudar a visão sobre as cotas. Naquele momento eu fui contra as cotas. Eu achava que tinha que ser por mérito minha visão era essa, pela origem que eu tinha, a minha família muito miscigenada, eu me reconheço como a mulher preta, parda, na verdade, não negra. Não sou negra retinta, negra sim, mas não preta dentro dessa visão de pardos e debates, mas a minha família é muito heterogênea. Eu sou filha de pais e mães pardos e sou a mais preta da filha deles e tenho uma irmã branca também irmã, que é filha do mesmo pai da minha mãe, que também é branca, mais pobre, mais ferrada do que eu. Quando eu olho a minha perspectiva, sabe? Eu venci, intelectualmente, então a minha família é muito diversa. Então eu não tinha nessa família (...) esse debate, esse debate não aconteciam lá. Só muita pobreza, muita, muita miséria, muita sobrevivência e todo mundo meio que compartilhando aquilo ali. Mas na faculdade, na UERJ eu lembro de um professor branco até, que chegou pra gente, mas eu não falava muito, ficava mais olhando, eu pensava isso que eu estou te dizendo agora, eu pensava mas eu não verbalizava, ficava mais observando aquilo tudo acontecendo e pensando que iam me discriminar porque eu era negra, eu tinha feito muito para estar ali e de repente e iam me reduzindo a cota e falar “essa mulher só está aqui porque fez cota”, tinha esse debate e o professor virou “Essa discussão de melhorar a base vai até quando? até quando a gente vai melhorar a base?” E aí ele tinha razão. A gente ia ficar esperando melhorar a base, melhorar base, embora eu acho que a gente perdeu a discussão de

melhorar a base e está só querendo seguir com a cota eternamente. Tem umas questões que eu acho que tem o seu tempo, tem que melhorar a base mesmo. Só que tá todo mundo, a meia dúzia que consegue passar a barreira, o preto venceu e o preto venceu, tem meia dúzia lá, então dane se aquela base que está lá lutando para sobreviver. Então foi isso, eu não tinha essa visão, aí quando eu comecei, cresci profissionalmente, eu conquistei muitas coisas, eu me formei no momento que era bom, o Brasil estava bem, estava voando o Brasil. Então eu comprei uma casa, comprei o carro, sabe, eu consegui fazer mestrado, doutorado, sou muito disciplinada. Mas olhando em perspectiva, hoje e por isso eu me envolvi com NEABI, por isso eu fui ler essas questões. Eu vejo que eu precisei sofrer muito para esta aqui. Eu vejo que tem que ser um pouco mais fácil para você chegar até aonde cheguei. É isso, hoje eu me considero uma pessoa com uma consciência racial, embora eu não me paute tanto. Eu acho que a garotada, mais nova, eu vejo isso mais presente, se reafirmar o tempo inteiro. Eu não quero ser a mulher negra que tem que falar de racismo o tempo inteiro. Eu adoro pesquisar geomorfologia, pesquisar movimentos de massa, eu adoro. Então por que tem que o tempo inteiro esperarem de mim que eu só fale de racismo? Essa é uma questão. Por outro lado, eu tenho aprendido o meu papel nisso, por isso eu mudei completamente a minha prática, porque eu também não tive autores negros. Mas essa reflexão eu fui ter mais como professora do que como aluna na minha formação, sabe? Por ter uma família muito miscigenada, muito mesclada a minha família, toda mestiça e pela minha origem, por esse debate ter chegado quando eu estava saindo da faculdade. (P5).

Tratamos aqui da fala da professora 5, na qual, dentre os diversos aspectos abordados por ela neste trecho, destacamos aqui como as diversas dificuldades vivenciadas pela professora a distanciou dos debates de cunho racial. Sendo assim, enfatizamos como as “lutas pela sobrevivência” também são produtoras e reprodutoras de diversas limitações, dentre elas, que dificultam a prática de um ensino antirracista. Em alguns casos – principalmente das vítimas de discriminações sistêmicas que geram variadas dificuldades, como na maioria da população negra – afastar as pessoas que precisam “batalhar para sobreviver” do tema, cria barreiras que também foram mencionadas pela professora 3.

Retomando a leitura racial dos entrevistados, destacaremos outras falas do professor 4, que o diferencia dos demais quanto a leitura racial, pois, em outros momentos da entrevista, o professor deixou claro a sua posição que não enxerga o debate racial como o central, como indica a professora 3, pois esse posicionamento nos ajudará a entender outras colocações desse professor:

Eu tenho bastante coisa. Mas assim, eu tenho hoje, Lucas, uma, uma séria crítica ao rumo que a discussão racial tem tomado no Brasil, **principalmente sob os auspícios de algumas supostas lideranças do movimento negro**. Eu tenho, assim, revisto muito a leituras, porque grande parte dessas leituras e bibliografias que o movimento negro no Brasil tem assumido são importadas. Muita coisa que vem de universidade dos Estados Unidos. O movimento negro nos Estados Unidos é uma coisa e o movimento negro no Brasil é outra. As expressões de luta são completamente diferentes e a gente está importando uma discussão que está vindo de fora e que muitas vezes não é nem produção propriamente de negros, da afroamericanos. É uma discussão de uma academia que está em Harvard, em Duke, está em Berkeley, está nas universidades estadunidenses, britânicas e francesas que não dão conta da

realidade particular do Brasil. Eu concordo com a abordagem, por exemplo, que Darcy Ribeiro fazia, **o que é ser negro no Brasil? O que é ser negro, por exemplo? Pela minha pele é que eu sou negro? A minha mãe é branca. O meu avô, pai da minha mãe era um português de olho azul, louro. Eu sou negro? O que é ser negro? Qual é o conceito de negro?** Darcy Ribeiro dizia o seguinte: A grande contribuição que o Brasil tem pra dar para o mundo é o seu povo miscigenado. Agora, a interpretação minha é o brasileiro. **O povo brasileiro, que é um povo que se forma fruto dessa contribuição de diferentes povos, de diferentes culturas e que cria um povo único e uma cultura particular também.** Essa é a grande contribuição que o Brasil tem para dar para o mundo amostral. É que nós somos um povo diverso. Nós somos uma amálgama, fruto daquilo que a tradição dialética nos ensinou. Nós somos a tese, a antítese e nós somos a síntese desses vários povos. O povo brasileiro, esse povo miscigenado seria uma arma extremamente poderosa contra esse discurso racista. Então a gente vai reproduzir as mesmas categorias que os racistas do século XIX e início do século XX reproduziam que era nos diferenciado o ponto de vista do fenótipo ou é o sangue que corre? Estou aqui usando uma metáfora, o sangue que corre nas minhas veias, a minha condição ontológica como ser humano a partir dessas várias contribuições, desses vários indivíduos, homens e mulheres que contribuíram para a formação do povo brasileiro das suas diversas origens. Então, cara, eu hoje eu tenho defendido a seguinte o Brasil é um país racista, que o racismo é um discurso, é um discurso que visa o quê? visa catalogar pessoas, estereotipar pessoas a partir do fenótipo. Mas a partir do momento que eu me reconheço como **um indivíduo que eu sou brasileiro acima de tudo**, e que eu sou resultado dessa contribuição fantástica desses diversos povos que contribuíram para a minha existência e para a existência de outros brasileiros, aí não tem por que sustentar um discurso racista num país como o Brasil. Nós somos assim. Somos a síntese dialética. O cara pode ter a pele clara, mas se ele não for um sujeito miscigenado, ele é que é a minoria nessa multidão de brasileiros. Se a gente investisse num projeto nacional de desenvolvimento, eu sou a favor de cota. **Mas eu passei também a rever a existência de cota racial, porque não tem problema, eu hoje não acredito que posição minha que justifique a existência de uma categoria chamada negro pelo seguinte motivo, porque somos mestiços.** E quando você cria essa categoria negro, que para mim é uma categoria artificial e muita das situações. Artificial por quê? é porque eu sou, como deu o meu próprio exemplo (...) **Se o Brasil investe num projeto de desenvolvimento nacional, de um país que tem tudo para dar certo como nação e a gente mostrar para o mundo**, porque o Brasil é um país que deu certo e deu certo. Com um povo miscigenado, a gente quebra esse discurso racista, esse discurso supremacista de superioridade racial que no passado inclusive condenava e muita gente ainda condena a miscigenação, dessas teses do arianismo, o próprio judaísmo de vertente sionista, do povo eleito, eles não aderem, não aceitam em hipótese alguma possibilidade um judeu, uma judia se relacionar e ter uma prole com uma pessoa que não seja judeu. Mas finalizando, para não deixar dúvidas no ar assim o Brasil é um país racista, mas é um país que a gente, na minha perspectiva, enfrenta o racismo por dentro, reconhecendo a formação do povo brasileiro. (P4).

Então, essa posição do professor 4 destoa dos demais entrevistados, no qual o professor, embora reconheça o racismo enquanto parte fundante da sociedade brasileira, não coloque o tema como questão central, o que certamente influenciará na sua leitura sobre o mundo, logo, nas suas práticas em sala de aula. Destacamos também a leitura da professora 5, que apesar de não demonstrar uma “divergência” tão grande quanto a do professor 4, também manifestou algumas ressalvas quanto a leitura do tema.

Eu tenho conflito até com esse termo (afrocentrada) hoje em dia, porque eu acho que é uma perspectiva brasileira, porque eu acho que a gente tem que debater o racismo, mas eu acho que muitas categorias, muitos temas, a gente importa, sabe? A gente importa. E eu lembro que quando eu fui na África do Sul (...) eu fui achando que eu ia me encontrar com o povo negro, fui de lua de mel. Na mala eu ia botar um potão de creme. Eu sou uma neguinha que usa muito creme, eu usava mais nessa época, e meu marido “você vai achar creme, vai sobrar na África do Sul para você.” E eu levei um potinho que tinha

sei lá, 300 ml para passar 22 dias, um mês. E obviamente uma semana meu creme acabou e eu não achava creme para pentear porque na África do Sul as mulheres usavam laces, perucas e não tinham meu cabelo, meu creme, e eu era olhada com estranhamento. Eu não fui a Moçambique, eu não fui Angola. Eu fui na África do Sul, Namíbia, Zimbábue, Botsuana, então, lá a gente não teve esses processos que a colonização portuguesa impôs, são outras violências. A gente pode discutir todas as camadas de violência das relações que aconteciam, mas eu não era classificável, eu não era negra para eles, porque negra tinha outra cor, outro cabelo. Meu cabelo tinha a cor das indianas, mas eu não tinha cabelo liso. E aí, nesse processo, eu voltei pensando caraca, eu sou brasileira. Tá entendendo? Eu sou brasileira, meu cabelo é brasileiro, minha pele é brasileira, eu sou brasileira, sabe? Eu lembro de no final, quando eu peguei as fotos com o guia, com o cozinheiro da viagem, que a gente ia acampando. Eu achava que eu era igual a eles, a minha cor era igual a deles, aí olhei e não era igual (...) eu acho que a gente tem muita coisa que é muito nossa, da nossa construção social, e que a gente bota um afro como os americanos, afrobrasileiro. Isso é muito brasileiro. Sabe como as religiões afrobrasileiras, elas são muito brasileiras, muito mais brasileiro do que afro (...) As práticas religiosas são diferentes, mas a gente pode ver como esse termo (afro) ele funciona para que você mobilize. Eu tenho questões com isso, sabe? (...) Eu não sou uma teórica do tema, nem pretendo ser, porque eu tenho muitos temas de interesse para pesquisar. Eu tenho o Observatório Socioambiental da Baixada, eu produzo material didático, a gente produz pesquisa da Baixada Fluminense. Então, assim, eu estou trabalhando na minha perspectiva e não estou. Eu não sou uma teórica do racismo, tenho interpretações sobre isso. Eu espero que não choque muito, mas são as minhas interpretações. Eu acho que aí eu vou te responder da perspectiva socioeconômica projetiva, da exclusão, que traz o componente racial também (...), mas eu não coloco ele no primeiro plano igual. Eu sei que o movimento não está acima de tudo pra mim, não pra mim, tá do lado. (P5).

A professora 5, em vários momentos revelou participar de eventos ligados a temática, inclusive, na exposição de um livro no qual fez parte da construção e ligado a temática racial e de gênero. Contudo, podemos perceber que este tema aparece como central na posição da professora 3, e de fundamental importância nas palavras da professora 1 e do professor 2.

Seguindo a linha da pesquisa e tendo em mente a leitura desses professores sobre a temática racial, veremos quanto tempo trabalham nessa instituição, para assim buscarmos analisar mais um pouco sobre como foi a construção do currículo e quais são as opiniões sobre a ausência da temática racial nesses documentos, e se os docentes o seguem plenamente (logo, ignoram a temática racial nas suas aulas e eventos) ou se, vão além das práticas previstas no documento oficial.

Todos os professores trabalham no Colégio da Rede Federal há pelo menos 8 anos. A professora 1 ministra no *campus* de Duque de Caxias desde 2009, já o professor 2 trabalha na mesma instituição desde 2010. Já a professora 3 relatou que trabalha no CTUR desde o ano de

2017, o professor 4 desde 2004 e a professora 5 revelou que antes, em 2013, lecionava no *campus* de Pinheiral do IFRJ e transferiu-se para o *campus* Nilópolis no ano de 2018. Dos 5 entrevistados, 3 são funcionários desde a origem do atual modelo dos IFS: a professora 1 trabalha no instituto desde o ano que a estrutura foi incorporada à Rede de IF's, em 2009, e o professor 2 começou um ano depois dessa incorporação; já o professor 4 começou no *campus* de Nova Iguaçu do CEFET/RJ, desde que a escola começou suas atividades do ensino médio, em 2004. Desses, as professoras 3, 4 e 5 não participaram dos primeiros anos de atividade do Colégio da Rede Federal em que trabalham.

Inclusive, em determinado momento da entrevista, o professor 4 nos contou o impacto de sua inauguração para a comunidade da Baixada fluminense:

Cara, na época teve a presença do presidente da República que era o Lula, assim no início. Não sei se é nesse sentido que você quer saber, mas no início era uma escola que estava começando primeiro. Primeiro CEFET da Baixada. Então isso foi um marco importante para a história da região. Muitos jovens **da região e também do Rio de Janeiro, mas principalmente os jovens da Baixada Fluminense que não tinham acesso a uma escola como o CEFET**, que passaram a ter e muitos assim, felizmente se formaram aqui, deram continuidade a seus estudos. (P4)

Embora o tempo de trabalho naquele colégio da maioria dos entrevistados seja equivalente ao tempo de origem da própria instituição, a maioria dos entrevistados relataram que não estiveram presentes na construção ou na revisão dos PPIs da escola.

É o plano pedagógico institucional, eu não tenho tanto acesso, a gente tem no sentido de curso, de cada um dos cursos, entendeu, como um dos cursos. (P1)
Não, não tenho contato. Eu não conheço. E essa construção, ela já aconteceu faz um tempo e eu não estava aqui na situação, nesse momento. Inclusive nem cheguei a participar da Imersão Curricular. Foi uma imersão que fez uma mudança no currículo de geografia. Eu também não peguei essa imersão, então eu não tenho contato com o projeto. (P2).

O PPI eu não sei se o colégio possui. É uma dúvida muito grande. Quando eu cheguei nesse colégio, que no ano passado completou 80 anos, eu até hoje não fui apresentada a um PPI do Colégio. (P3).

Nós não. Inicialmente até sim lá no início, até porque eu tive e ocupei cargo de administrativo, de coordenação, até pela função que eu ocupava. Eu tive que participar da elaboração. Mas a partir do momento que eu me afastei dessas funções, eu passei a não acompanhar mais as revisões que ocorreram nos PPI. (...) A única participação que eu e o professor de Geografia temos em mudar para fazer ligeiras algumas modificações que a gente acha conveniente no programa, no nosso planejamento curricular. Fora isso, mais nada. Participação mais geral. Eu não participo. (P4).

Anteriormente, na análise dos PPIs das instituições, destacamos que na busca pelo acesso ao documento, funcionários dos Institutos Federais de Duque de Caxias e Nilópolis

mostraram não ter conhecimento do PPI do IFRJ. Isso, somado também ao desconhecimento por parte dos professores, levanta a hipótese de que não existe o incentivo, nem o estímulo, à disponibilização desse documento para a comunidade dos *campi* Duque de Caxias e Nilópolis do IFRJ.

Contudo, outro documento apareceu na fala dos entrevistados com mais frequência quando perguntado sobre os currículos, que foram os Planos Pedagógicos de Curso – PPCs. Devido a essa falta de contato entre os docentes e o PPP ou PPIs, os professores relataram que organizam os seus planejamentos a partir dos Planos de cursos.

Isso porque a gente trabalha em cima justamente dessa estrutura curricular, dos planos de curso. É uma estrutura que é dividida a cada período em que a geografia aparece, porque ela parece diferente pra cada período e dependendo do curso técnico. E também é uma estrutura dividida entre os conteúdos e entre uma parte mais introdutória, onde você pegaria conceitos na geografia, na parte mais cartográfica e, posteriormente, uma parte que envolve um pouco mais de mundo contemporâneo. Num segundo momento, a gente tem a parte que a gente considera mais física, de geologia, interior da terra, clima, tempo, relevo e, num terceiro momento, uma discussão um pouco mais política, econômica, onde fala sobre população, indústria, economia, urbanização e agricultura. Então, basicamente a gente tem essa estrutura curricular como um ponto de apoio central para que a gente possa seguir dentro da estrutura do curso. (P2).

O que o colégio tem são os PPCs. Isso a cada dois anos são repensados, mas agora está atrasado, pelo menos uns quatro anos. Os PPC's são os planos de curso do colégio, são as propostas de planos de curso. Então tem a proposta de planos de curso do ensino médio, da agrimensura, do meio ambiente, da agroecologia. Agora um documento que seja um documento geral da escola que seria o PPI e eu desconheço, né? E temos o regimento, o regimento antigo da década de 80. Não temos uma normativa docente. Geralmente os institutos federais gerais existem normativos recentes que regulam o trabalho que está feito. Não temos. Se tem eu desconheço. Existem os planos de curso, mas eu sempre estudei. Eu me inteirei desses documentos. Eu participei de uma comissão em sete anos, uma única comissão em sete anos para fazer a revisão do PPC. E aí dentro do PPC tem também o plano de curso da geografia. E aí eu trabalhei ali refazendo umas partes do programa do currículo, do Colégio de geografia. Por quê? Porque ainda não me agrada. Eu ainda acho bem engessado, mas eu fiz algumas alterações já. Mas em sete anos eu só trabalhei nessas atualizações uma vez. (P3).

Então esse se torna outro ponto pertinente de se tratar na pesquisa. Os PPCs são a base documental mais acessível e “maleável” – ainda que seja com menos frequência em algumas situações – aos docentes entrevistados, sendo que, foram poucas participações mencionadas pelos professores na revisão desses documentos. Ou seja, o documento chega de uma forma sem grandes oportunidades para a sua revisão e inclusão de algumas temáticas, como a racial.

Dentre os docentes entrevistados, a professora 5 revelou que está participando da revisão dos planos de curso, que num determinado momento da entrevista, classificou os

antigos como defasados pelo tempo de revisão, e revelou alguns pontos importantes que caracterizam a construção do documento.

O que você tem os PPCs dos cursos e esses PPCs estão sendo revisados agora. Eu estou participando dessas revisões e todas elas fazendo as ementas das disciplinas, discutindo o perfil do egresso que a gente vai criar. Para cada curso existe um PPC e esses PPCs estão sendo revisados à luz das mudanças na legislação em relação à educação básica no Brasil. (P5).

Acerca do processo de construção, a professora o colocou como

Exaustivo, porque é muito democrático. A gente debate, debate, debate, briga, concorda, discorda, os PPC aqui, as revisões de curso. Agora elas envolvem várias reuniões, formações, reuniões de colegiado de curso. Então, cada setor argumenta, pede, você pede mais horário, você negocia. Ceder quando tem previsão de redução de carga horária. Então, eu acho que é muito, é longo, porque na verdade aqui as coisas demoram a acontecer. Isso tem muito debate, mas como tem, acontecem efetivamente. (P5).

Com base neste último trecho, aqui instigamos uma reflexão acerca dos posicionamentos tratados pelos professores durante as reuniões de planejamento dos currículos. Tanto esta fala da professora 5, como noutros momentos da entrevista com os professores 1 e 2, percebemos que nas reuniões, as negociações giram em torno principalmente das cargas horárias dos componentes curriculares, no debate para a redução ou aumento do tempo da disciplina em cada curso, e não em torno de temas prioritários e suas funções educativas. Consequentemente, com os debates concentrados nas negociações de carga horária pelos professores, subtende-se que restam poucas energias e tempo para decidir a inclusão dessas temáticas.

Agora, saindo das reuniões e partindo para a própria implementação do que está presente nos planos de curso, alguns professores entrevistados mencionaram a dificuldade de implementar o conteúdo do próprio PPC, devido, principalmente, pela geografia só aparecer nas turmas de 1º e 2º ano do ensino médio.

Então a gente vai observando o andamento e nessas reestruturações a gente tenta corrigir algumas falhas, que a gente observa, por exemplo, geografia no curso de plásticos, que é o curso da manhã, são quatro geografias no primeiro período, quatro no segundo período e acabou, não tem mais geografia. Então a gente observa que isso não foi bom, porque primeiro, uma quantidade de matéria absurda em seis meses, num período, e segundo que eles têm um ano de geografia só. E aí chegando perto do Enem, eles não têm contato com geografia há dois anos, sabe? É muito ruim. (P1).

A gente se baseia nos currículos, no currículo nacional. Mas, como eu falei, como a gente só trabalha agora no primeiro, no segundo ano e no terceiro não, a gente prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros. (P4).

No decorrer da entrevista com os professores, então, percebemos como nas reuniões dos PPCs as principais reivindicações acabam sendo por uma carga horária maior, e os planejamentos acerca da aplicação do conteúdo do currículo, pelo tempo reduzido da disciplina em alguns cursos, envolvem principalmente a escolha estratégica de qual conteúdo será possível ser exposto na sala de aula. Juntando isso com as dificuldades da região que ocasionam na suspensão de aulas, a geografia – e outros componentes curriculares – que está sendo ensinada nestes institutos acabam tendo sua atuação limitada.

E aí o conteúdo e o conteúdo? Eles queriam que a gente desse toda a geografia do ensino médio nesse período curtíssimo. Então assim, eu sentei com o * (nome do outro professor do Instituto), a gente tem a liberdade também de adequar e aí a gente fez a opção. Mas infelizmente sou obrigada a cortar alguns conteúdos. O que a gente dá às vezes é um pouco corrido, muito mais do que o colégio particular, o ideal seria ter mais tempo de trabalhar e tal. Então é muita matéria para absorver. Então a gente tenta dar, tocar em todos os pontos principais, né? (P1).

Bom o planejamento da escola, ele e é um planejamento interessante, porque a gente tem um tempo específico pra isso e nós temos uma semana de planejamento e essa semana de planejamento é realizada na antecedência ali do retorno às aulas. E nessa semana a gente tem voltada a atividades para o grupo docente, essas atividades são variadas, né? E desde atividades que envolvam o papel do professor em sala de aula, palestras que a gente está recebendo convidados aqui e falam sobre política e falam sobre questões de direitos e deveres. Então a gente tem aqui uma, um amplo momento pra debater sobre o planejamento do próximo semestre. Agora e em termos de currículo, **aí não**, o currículo ele já é um currículo mais fixo, porque pra mudança de currículo você depende de um processo de imersão maior, que envolvam equipes intercampis da disciplina e que haja essa autorização, digamos assim, da reitoria, pra que possa haver alguma mudança dentro da estrutura curricular. Então, nessa jornada de planejamento, o que a gente faz é sentar em equipes e planejar um pouco do que a gente pretende pra cada período. Falar olha, se a gente vai alcançar, não vamos alcançar. Será que dá pra incluir um determinado ponto dentro dessa estrutura curricular que a gente tem que tirar? Não dá, né? Mas dá pra gente tentar incluir. Então, o que a gente consegue fazer é essas reuniões em equipe pra poder planejar um pouco de como essa estrutura ao longo do semestre e ao longo das turmas e ano do curso, essa estrutura vai ser abordada. (P2).

Então nós tínhamos geografia primeiro, segundo e terceiro ano e passamos a ter geografia apenas no primeiro e no segundo ano. Então nós tivemos aí uma perda bem substancial de conteúdo. A nível de planejamento, como que é o planejamento de geografia? Tem eu e o outro professor (...) então o planejamento fica a nosso cargo. **A gente passou a em razão da perda de um ano de conteúdo programático, que é muita coisa, dentro das nossas discussões, a priorizar determinados temas.** A gente acha o seguinte, é muito difícil você fazer essa seleção, o que é importante, o que não é dentro da geografia. (P4).

Então é importante que não passem despercebidas as dificuldades ligadas a própria geografia que se ensina, que vai desde as negociações nas reuniões, a formulação dos planos

de curso, os planejamentos a partir desses planos de curso e a atuação de uma geografia condensada, muitas das vezes, como relatada pelos professores, uma geografia que está sendo ensinada de forma corrida. As preocupações ligadas a carga horária, possivelmente reduzem as energias para inclusão de algumas temáticas nos currículos, podendo ser um dos motivos para a ausência de conteúdos de cunho racial no documento, como foi abordado anteriormente.

Sendo assim, o currículo que chega para esses docentes trabalharem são documentos que a temática racial é, muitas das vezes, ausente. Então, os entrevistados que relataram a importância de um ensino voltado para questões antirracistas são induzidos, pelos currículos, a trabalharem de maneira que ignore essa temática. Por isso, buscamos investigar como os entrevistados lidam com essa questão, ou seja, se são cientes dessa ausência, se apenas seguem o currículo sem essa preocupação ou se abordam essa temática em eventos, grupos de pesquisa, trabalhos e no cotidiano da sala de aula. Quando abordados sobre a implementação da Lei 10.639/2003 e a ausência da temática racial nos documentos oficiais, todos os entrevistados revelaram um incômodo frente a essa carência. Porém, em muitos relatos, os professores já nos adiantaram que buscam “atravessar” o currículo e encontram alternativas para abordagens antirracistas. Então, quando perguntados se existe um planejamento fora do currículo que trate sobre a temática, os professores responderam:

Não fiz parte da construção. Mas assim eu e o (outro professor), a gente conversa, conversou sobre isso. E aí a gente tenta trazer, inserir nos conteúdos, todos que a gente pode, a Lei. Até, por exemplo, cartografia. Eu vou trabalhar com a cartografia, vou trabalhar com um mapa (...) porque assim são as formas que a gente tem nesse curto tempo, né? De inseri-lo? Entendeu? Com a geografia é um pouco mais fácil essa inserção, né? **Então a gente tem conteúdos, a gente fala, por exemplo, na questão da constituição da população brasileira, a gente traz essas questões, a gente trabalha.** Essa parte da constituição brasileira é dentro do currículo, aí a gente fala dos povos nativos. Só que a gente tenta trazer também, inserindo nas outras matérias o máximo que a gente conhece. (P1).

E aí, Lucas, você toca num assunto que é muitíssimo importante e demonstra cada vez mais a necessidade de a gente estar caminhando no sentido de pleitear mudanças na própria estrutura curricular. A menção ali, ela quando feita muitas vezes fica implícita numa estrutura em que ela deveria estar explícita, essa que é a verdade, deveria ser mais explícita e ela não se encontra. Então nós temos uma carência grande e, vou te falar que sinto muito isso quando tenho que falar sobre população, quando tenho que falar sobre estrutura urbana e econômica, de puxar o assunto para o continente africano, para a gente cada vez mais trabalhar também no sentido da desmistificação do continente africano. Dia desses eu estava numa aula e surgiu uma questão sobre clima e tempo e falávamos sobre deserto, e quando eu perguntei sobre o continente africano era ou o deserto ou negros. E isso é chocante, a gente ainda tem alunos com 15, 16, 17 anos que ainda se remetem ao continente africano com esse tipo de visualização na cabeça, né? E aí a gente foi falando: vamos ter muito mais coisas, né? E tem além, fala muito pouco de cultura, falamos pouco de regiões, de riquezas minerais, de uma série de situações.

Então eu concordo com você e espero muito que a gente no futuro possa de fato ter com contemplado no currículo, no nosso projeto institucional de ensino a legislação, a percepção dos estudos afro, dos estudos indígenas. (P2).

De maneira coletiva não, agora de maneira individual, não só na minha como no de vários colegas a gente sempre está pontuando. Olha, eu acho que a gente precisa acrescentar para os nossos currículos, **mas de maneira coletiva não é feito**. Como não é feito de maneira coletiva, a gente continua trabalhando de maneira isolada. Eu trabalho fortemente com uma geografia que eu chamo de geografia contemporânea, uma geografia negra antirracista, outros colegas, como eu, por exemplo, a sociologia. Eu percebo que ela traz uma sociologia em vários momentos, ela traz uma questão do antirracismo, a professora de filosofia também. Alguns outros professores que pontualmente trazem uma coisa em outra, mas um debate coletivo não tem no colégio. (P3).

A gente trabalha como tema transversal, a gente insere a discussão racial. Vou te dar só um exemplo, quando a gente fala do ordenamento jurídico associado à questão fundiária no Brasil, a gente tem lá as sesmarias, a gente vai ter a lei de posse, de posse livre, a lei de Terras. Aí a gente faz uma discussão que demonstra ali que a Lei de Terra como instrumento da elite brasileira da época de excluir a camada popular do acesso à terra no Brasil e já sinalizando a possibilidade do fim da escravidão, eles criam uma legislação que torna a Terra uma mercadoria, cujo acesso só vai ser regulado pela lei da oferta e da procura, pela compra, e **isso vai excluir quem majoritariamente? a população negra que vai deixar de ser escrava formal no país**. Só que esse cara, essa população, ela perde, não tem acesso ao mercado de trabalho, não tem renda, né? **Então você cria um problema racial, estrutural no Brasil. Que é justamente nesse sentido**. Aí a gente aproveita essa, essa conjuntura, nesse contexto histórico, para fazer uma discussão sobre a questão racial, discutir o que é o racismo, discutir a origem desse discurso racista, o racismo científico, pseudocientífico que remonta ao século XIX, que está na esteira do projeto colonial. Então, esse é um momento que a gente abre o conteúdo para poder tratar a questão nesse aspecto histórico, de entender porque é que o Brasil é um país racista historicamente, posicionando o debate. (P4).

Muito, diria que muito é muito presente. Ontem minha turma do MSI teve um tempo de aula comigo, onde eu estava discutindo inclusive, é por isso que eu falei de questão fundiária brasileira e esse dado que eu mencionei está fresco porque eu falei disso ontem e depois fomos ao auditório no lançamento do livro de cientistas negra, o tempo todo isso está aqui. O NEABI está presente realizando questões de aluno indígena que faz as mostras de novembro Negro. A gente realiza aqui. Não é só no novembro negro, sabe? O ano inteiro é professor estudando etnomatemática e fazendo trabalhos com os discentes sobre isso, sabe? Então, eu acho que para além das ementas que estão super defasadas e a gente fica tão democrático que não acaba nunca, ninguém bate o martelo, acabou vai ser isso aqui, a gente fica discutindo, discutindo eternamente. Apesar disso, eu acho que, na prática, é uma realidade. **Os documentos em si não refletem a velocidade com que essa instituição acompanha as mudanças do tempo e das gerações**. (P5).

Reitera-se a fala do professor 2, que debate a importância da presença dessa temática no currículo oficial, pois estando lá, induz os funcionários e alunos a realizarem práticas que caminhem num sentido antirracista. O professor 2 reforçou esse argumento com exemplo do esforço dele, de outros professores e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI para incluir a Semana da Consciência Negra no calendário da escola.

Então, na estrutura da escola nós temos os eventos por fora e nós temos, além dessa semana, que foi uma luta muito grande do NEABI desde a primeira coordenação até essa segunda coordenação para que essa semana, ela entrasse oficialmente no nosso calendário. (...) **Tem que lutar para estar na estrutura que se não tiver uma estrutura, vai ser invisibilizado como muitas outras situações.** Então foi uma luta muito grande pra que isso entrasse na estrutura oficial, no calendário oficial do campus. Minha realização dessa semana da Consciência Negra a gente conseguiu. (P2).

Sobre esse ponto, vale destacar também a fala da professora 5, no qual coloca que apesar da temática racial não estar posta nos currículos, e nem enxergar como necessariamente uma obrigação, ela aparece nos corredores do instituto.

Na geografia em si, as ementas não contemplam diretamente relações étnico raciais no Brasil como um tópico, nem em nenhuma ementa (...) Agora isso acontece, esse debate está posto. O tempo que você anda nesses corredores, você vai ver que esse debate está posto, porque você tem o NEABI. (...) Esse conteúdo vai entrar, vai entrar na sociologia, na geografia, na história, em tudo o que a gente constrói (...) atravessando os assuntos são colocados questão agrária, isso aparece. Vai aparecer: a maioria dos analfabetos e a maioria dos não proprietários são negros (...) oficialmente não é uma questão que tem que está lá (no currículo) de que você tem que ter esse assunto em toda aula. Isso vai estar pela atualização do professor mesmo, dessa ênfase que vai dar nos temas. (P5).

Vale o destaque para a atuação do NEABI no *campus* de Duque de Caxias e de Nilópolis do IFRJ, por várias vezes citado pelos três professores dos *campi* como um Núcleo que auxilia bastante para a construção de pesquisas, intervenções e eventos que valorizem a cultura negra e indígena e contribua para um ensino antirracista no IFRJ.

(...) através do NEABI assistindo as palestras, as ações, eu vou pegando ideias, conversando com os colegas. Então para tentar aplicar nas aulas, né? Mas. Aqui no colégio as a gente vai ter, por exemplo, semana que vem, semana que vem. A gente vai ter a Semana da Consciência Negra, por exemplo. Não é na outra de 27 a 29. A gente vai ter esses três dias de que é uma semana acadêmica que o NEABI está promovendo. Para exatamente discutir todas as questões, trouxeram convidados de fora. Vai ter sessões também de cinema, de filmes, né? (P1).

Eu acho que a geografia aqui da Baixada Fluminense e sobretudo do RJ, até está bem encaminhada nessa estrutura de combate ao racismo, sobretudo pelo apoio dos núcleos que nós temos, que nos ajudam bastante (...) principalmente o NEABI, nos fornece condições para que a gente possa trabalhar também essas temáticas dentro da sala de aula. Porque se você não está se sentindo seguro, se você está precisando de um apoio, você apresenta uma leitura, alguma troca, procuro NEABI, um grupo diverso. Então tem sempre alguém que tem um texto, tem um artigo, tem aquilo outro, está sempre alguém mandando no grupo (...) então a gente está sempre numa troca de informações, numa troca de materiais e que isso facilita a nossa ação direta dentro da sala de aula, dentro da atuação da geografia. (P2).

Os documentos, então, não oferecem o suporte necessário para a construção, idealização e reprodução de práticas envoltas num ensino antirracista, obrigando os

professores a recorrerem a outras maneiras se quiserem desenvolver um trabalho neste sentido antirracista.

Por isso, perguntamos se os docentes obtiveram, durante a sua trajetória acadêmica, um preparo que o oferecesse suporte para uma compreensão do espaço na perspectiva racial, além de um preparo voltado para a construção de um ensino antirracista. Todos os professores, a maioria graduados na mesma instituição, relataram que na época não entraram em contato com a temática racial na graduação.

Não. Então, olha bem, essa faculdade na UFF de 2000 a 2004 eu acabei a licenciatura, em 2005 Bacharel. Eu não tive nenhum conteúdo, nada. É assustador. Nada zero. Eu não tive nenhum contato com o que está relacionada a Lei, nenhum contato, nada se falava nessa época com relação a homofobia, feminismo. Nenhuma dessas questões eu trabalhei na universidade. (P1).

Não, não. Todo. De forma a pensar a universidade, mas depois fora. Aí a gente vai buscando outras coisas e vai tentando. Faz outros cursos e vai buscando outras leituras. E inclusive estou fazendo uma lista onde eu te mostro o livro e aí a gente vai pegando um pouco mais desse estofo da coisa e participando. Sou também um membro ativo do NEABI. A gente vai lendo, a gente vai agregar. Trabalhando com letramento racial, eu sei que é uma (...) então, ao longo do tempo, depois de sair da universidade, por interesse, eu fui buscando cada vez mais. Durante a própria pandemia, eu fiz muito, muitos cursos no Instituto Pretos novos, bastante online. (P2).

Mesmo durante a minha graduação, nada de recorte racial, agora de uma geografia racista o tempo todo, mas de um recorte racial afirmativo negro e afirmativo indígena, nunca. E também a geografia se auto intitulando uma geografia racializada do tipo a geografia branca. Nunca assumiram que a geografia era branca. **Então, durante minha formação eu sempre tive uma geografia racista, ou seja, tenha sido ela na minha graduação, no meu mestrado também (...)** como o curso não me oferecia, eu ia procurar e é aí por isso que depois do mestrado, do meu doutorado, eu não abrir mão de escrever uma tese antirracista, fazendo um recorte racial negro afirmativo. **Trabalhei patrimônio negros e trazendo a dimensão racial do espaço, mas não que a instituição tenha me oferecido isso. Eu fui buscar.** (P3).

Universidade não, na universidade como conteúdo não (...) eu no meu doutorado, eu tenho um capítulo que eu discuto cultura, ordem, desordem contra ordem espacial. Se trata do mal-estar na cidade é ordem, desordem contra a ordem socioespacial. Então eu faço uma discussão. Por exemplo, sobre o significado que uma emoção que nos é inerente, inata, que é o medo como um instrumento de uma política pública repressiva. A manipulação da emoção, do medo e de você criar estereótipos de indivíduos, de grupos sociais que estão estigmatizados e que as pessoas inconscientemente já encarnam, encaram como sendo um objeto de risco, de perigo, que é a representação do negro. Então, a política pública, por exemplo, de segurança, ela é uma política pública extremamente violenta, assassina, a estatal e paraestatal, e que tem o jovem majoritariamente negro, morador de favela, periferia, conjunto habitacional como uma vítima preferencial desse tipo de política pública (...) eu precisei entender minimamente por que que o Brasil é um país racista e como que esse racismo ele está entranhado na sociedade brasileira. Então assim eu, inclusive eu passei a frequentar algumas reuniões de alguns, algumas entidades do movimento negro. E o movimento negro, ele é muito diverso também é importante colocar. Mas assim eu, eu me sinto como professor de geografia, preparado sim,

para discutir a questão racial no Brasil, no entender que o racismo ele não é uma coisa, um dado da natureza, é uma construção social (P4).

Portanto, todos os professores relataram que entraram em contato com a temática em momentos posteriores a sua formação inicial na graduação. Alguns revelaram a preocupação com a temática na perspectiva de pesquisa acadêmica ainda na pós-graduação, outros demonstraram o contato com o tema apenas quando já lecionava na atual instituição. Dessa maneira, quando perguntados se atualmente possuem tempo, disponibilidade para ler sobre pesquisas, artigos e produções de ensino antirracista, além de procurar referências na *internet*, em revistas e livros sobre o tema, os entrevistados alegaram buscar referências e livros, artigos, revistas e redes sociais.

Sim, sim, A gente arruma um tempo, sempre tem que arrumar e está sempre lendo. Então acho que isso é ainda um dos elementos da profissão na leitura. Mas sempre que possível, acaba lendo algo mais específico de leituras que vão nos ajudar a ter um entendimento um pouco maior da questão, a abordar um pouco melhor essa questão diante do que está acontecendo ao nosso redor, diante do ambiente escolar que dentro de sala de aula, às vezes as coisas surgem assim do nada. E se você não tiver ali um mínimo de leitura, um mínimo de estrutura e muitas vezes você acaba não conseguindo lidar muito bem, ou não conseguindo e fornecer ali um ambiente no qual a ideia possa ser trocada e as pessoas possam começar a perceber que determinadas atitudes elas não são mais aceitáveis, que não devem ser praticadas em nenhum lugar e muito menos dentro do ambiente escolar, dentro do ambiente de uma sala de aula no qual você está cercado ali, de seus amigos do dia a dia. Então a leitura é importante e **ter tempo para isso também é bastante importante.** (P2).

Aqui destacamos a importância da dedicação exclusiva e a boa remuneração, exaltada pelos professores 1, 2, 4 e 5, que proporciona a qualificação permanente e a disponibilidade para procurar sobre temas diversos, se atualizar e assim, adequá-los para dentro dos planejamentos na sala de aula. Sobre essa questão, a professora 3 também ressaltou a remuneração do CTUR frente a outras realidades do ensino público, onde também deu aula. Porém, diferente dos demais, a professora relatou sobre as dificuldades mediante a quantidade de turmas que assume durante o ano. Diferente dos outros entrevistados, a professora relatou que em média assume 8 turmas do ensino médio por ano, sendo esse fator um potencial dificultador para a vida de pesquisadora. Ainda assim, destaca-se a sua resposta sobre a pergunta da busca de referências, pesquisas e artigos acadêmicos sobre um ensino antirracista, a professora revelou, assim como em outros momentos da entrevista, ser ativa na produção de pesquisas, artigos e livros voltados para um ensino de geografia antirracista.

Essa pergunta é muito importante, porque se da mesma maneira que não existe, a meu ver, uma aula pronta, todo mundo, a gente tem que fazer e pensar. A gente dá

aula, no ano seguinte dá uma (outra) aula. Então para uma turma, não vai conseguir o mesmo retorno. Não existe aula pronta, como também não existe o professor pronto. Então, o que eu sou hoje é fruto de toda uma trajetória de muita busca, né? Então, mesmo que de repente eu tenha alcançado determinados espaços, posso até vir a ser referência para alguns, eu não me sinto pronta no sentido de acabada, que eu acho que ainda existe um tudo pra se fazer, né? Então eu penso assim, ainda tem um monte de coisas pra eu descobrir, pra eu encontrar, pra eu criar e pra eu produzir em termos de aula, material didático, de reflexões. E eu acho que eu vou me aposentar e não vou ter terminado tudo o que eu desejei fazendo no magistério, né? Eu vou me aposentar pois a gente precisa se aposentar, estou cansada, mas eu não vou deixar de trabalhar, vou continuar criando. Eu acho que todos os dias pra mim são desafios, porque a gente se depara com situações que a gente pensa nossa, como eu posso levar pra sala de aula, né? Como eu posso trabalhar isso com os alunos? Como eu posso escrever sobre isso? Como isso pode ser transformado em material didático? Por isso que eu publico, escrevo os artigos, eu penso não só na geografia de método e metodologias, mas geografia da escola baseada em métodos, metodologias científicas, porque eu não vejo separação da prática pra teoria. O que eu faço é o que eu escrevo de teoria. Eu só to escrevendo na teoria porque eu tive todo um passo a passo na prática, né? (...) Eu tento ampliar, **então gosto muito de pensar na produção de material didático para as nossas aulas.** Gosto mesmo. Tanto que tem um projeto que eu faço parte, que envolve um financiamento da FAPERJ para produção de material didático. Então, eles nos fornecem materiais e a gente pensa como transformar as nossas ideias e práticas a partir das teorias, em algo concreto, em materiais didáticos variadas formas e conteúdos. Então, eu gosto muito de pensar isso. Material didático, que é o material didático que tá incluído o tempo todo de teoria, porque na escola nós produzimos teoria e os estudantes produzem teoria, os professores produzem teoria e essas teorias que produzimos, elas não servem, **nem sempre são as teorias de grandes nomes acadêmicos, de grandes intelectuais, mas dos intelectuais que estão ali sentados na sala de aula e que a sociedade chama de estudantes, chama de alunos, mas eles são intelectuais também.** (P3).

Então, sabendo da posição sobre o currículo, sobre as ferramentas oferecidas durante a formação acadêmica e sobre a procura do professor nos tempos atuais sobre a temática racial, as perguntas giraram em torno de como os professores abordavam o tema na geografia ensinada na aula e na sua relação com a Baixada Fluminense. Quando questionados sobre quais são os esforços que exercem para construir, junto aos alunos, um ensino antirracista todos os entrevistados responderam que realizam a abordagem durante os conteúdos possíveis, sendo que alguns mencionaram as participações em palestras, oficinas, eventos, construção de materiais didáticos, dentre outras práticas.

Tanto em uma quanto em outra, existem oficinas e essas oficinas, elas são ofertadas ao público interno e ao público externo. E algumas dessas oficinas também tem uma abordagem em que se entremeiam e se entrelaçam com a estrutura afro. Então a gente já teve de maquiagem afro. A gente já teve oficina de boneca Abayomi, oficina de trança, nessa última semana a gente teve o CineAbi, onde nós passamos filmes com essa temática mais racial. Eu e um outro professor, mais um grupo de alunos, ficamos responsáveis por uma sessão de cinema. Nós passamos alguns curtas que abordavam as religiões de matrizes africanas e sobretudo, a Umbanda. Então também foi uma experiência bem interessante. A escola como um todo e dentro da sala de aula. A minha abordagem é sempre que eu estou trabalhando com uma temática e essa temática me permite fazer essa ponte(...) Eu sempre os

questiono em relação a isso. Será que não há alguma coisa errada? A gente falar que uma pessoa está trabalhando, mas no final do mês ela não consegue fechar as contas? Se você não está desempregado, será que não tem algo errado? E aí sim, se tem algo errado, vamos pensar também nessa estrutura, **numa população que é negra, na população que é feminina, uma população que é feminina e negra.** Entendeu? Então a ideia? Sempre que o tema permite é fazer essa inserção dentro dessa sensibilidade que eu tinha falado anteriormente. (P2).

A partir da entrevista, pode-se perceber que todos os professores entrevistados, apesar das posições distintas, ao menos relacionam a temática racial com o conteúdo que está sendo ensinado. Sendo assim, apesar de não estar no currículo, a temática racial, segundo os professores, se faz presente seja em um conteúdo de espaço rural, ou num conteúdo de urbanização, dentre outros citados. Isso é importante notar para deduzir que a temática não aparece somente em datas isoladas, como é o caso da citada Semana da Consciência Negra, mas abordada nos diferentes assuntos da geografia que permite uma leitura numa perspectiva racial.

Importante também destacar nas falas dos professores que existem oficinas, ações articuladas com núcleos de pesquisa, produção de materiais, palestras, abordagens de conteúdos na sala de aula e outras práticas dentro e fora de sala, mas ainda nos muros da escola, que proporcionam caminhar no sentido pedagógico antirracista. Então, apesar da existência de posições que não colocam o tema como central, caso do professor 4, o mesmo também participa de eventos que tratam do assunto.

Tem sempre evento, tem, **os meninos do Grêmio também, eles têm um histórico de fazer trabalhos nessa questão, inclusive, eu acho que o ano passado eu participei de uma mesa que eles, que eles produziram o evento para discutir a questão racial,** passar um filme documentário, trouxeram gente de fora. Então a escola todo ano costuma ter alguma de algum evento discutindo o tema racial de respeito. (P4).

Destaca-se também as falas da professora 3 e 5, que posteriormente relataram a construção de materiais didáticos voltados para o tema. A professora 3 colocou que para além dos conteúdos ensinados de maneira antirracista dentro da sala de aula, e dos eventos organizados junta a escola, também participa e estimula a pesquisa para a construção junto aos alunos de materiais didáticos inseridos numa perspectiva antirracista. A professora 5 relatou que realiza a construção de materiais, que também são voltados para a questão racial, muito deles contextualizados com a realidade da Baixada Fluminense.

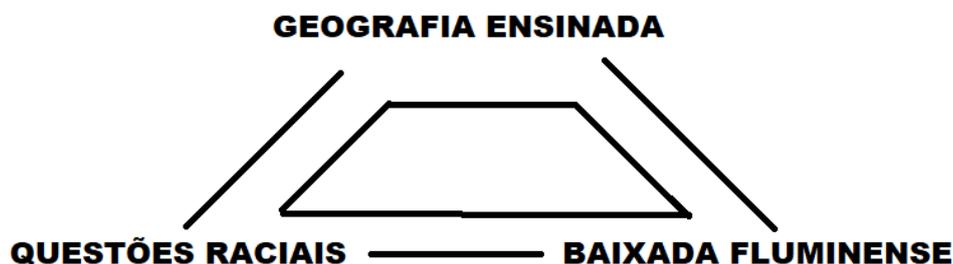
Eu produzo material geral, os exercícios que uso textos, elaboro textos de estudo dirigidos. Eu produzo gráficos, aplico para as aulas, eu promovo eventos. Por

exemplo, fiz uma palestra esse ano, uma roda de conversa discute meios, data do dia Internacional por conta da discriminação racial, pelos debates sobre racismo ambiental e ocorrência de desastres na Baixada Fluminense. (P5),

Adiantando, então, algumas das análises a serem construídas na conclusão desse capítulo, no sentido de uma geografia ensinada que contribua com a desconstrução do racismo enquanto característica espacial da Baixada Fluminense, consideramos a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem que envolva uma correlação entre três elementos básicos: geografia ensinada, a questão racial e a Baixada Fluminense.

Essa correlação, realizada sempre que possível, envolve: os esforços do professor para incluir a temática racial por dentro da geografia ensinada nas salas de aula; os esforços do professor para envolver, quando possível, a Baixada Fluminense – espaço vivido pelos alunos – na geografia ensinada; os esforços dos professores, dos núcleos e grupos de pesquisa e das próprias instituições para promover aulas, palestras, oficinas, pesquisas e eventos capazes de estimular uma leitura racial antirracista afirmativa por dentro da consciência espacial que esses alunos possuem ou podem desenvolver sobre a Baixada Fluminense.

Figura 11 - Mapa mental relação geografia – raça – Baixada



Fonte: Elaborada pelo próprio autor.

Seguindo essa perspectiva, na entrevista buscamos compreender um pouco mais do envolvimento da Baixada Fluminense com a geografia ensinada nessas instituições. Com isso, ao serem perguntados se existe o esforço para contemplar a Baixada Fluminense nas aulas de geografia, todos os professores responderam que estabelecem, quando possível, essa relação com conteúdos durante as aulas. Porém, percebemos durante as respostas que não acontece com frequência, como os professores obtiveram o cuidado de falar das questões raciais nas aulas, revelando, em alguns casos, que essa relação acontece mais em práticas fora da sala de aula, através de eventos, palestras e oficinas proporcionados por núcleos como o NEABI, do

que durante as aulas. Nessa linha de pensamento, apenas a professora 5 relatou uma abordagem de forma sistematizada de conteúdos voltados para a Baixada.

Todos (cursos) têm aula de Baixada Fluminense. (...) Claro que você tem que considerar que a nossa carga horária é limitada, mas pelo menos quatro ou oito (aulas) tem abordando bastante sobre a Baixada Fluminense. Dentro da geografia, pelo menos isso acontece. Formação do território do estado do Rio de Janeiro, não é só baixada, claro. Eu falei baixada como se fosse Rio de Janeiro, você já tem uma geografia do Rio de Janeiro e pelo menos esses oito tempos que eu destaquei, eu colocaria pra você que um terço ou metade é Baixada, porque a ênfase está sempre nas questões sobre a Baixada Fluminense Urbana (...), mas onde dá pra enfiar a Baixada eu enfio, pelo menos nas minhas aulas. E tá lá nas ementas, você vai achar a geografia do estado do Rio de Janeiro, mas onde está o estado está a Baixada (P5).

Também buscamos saber se existem eventos que prestigiem a região, trabalhos de campo e outras práticas que envolvam a comunidade ou instituições da própria Baixada Fluminense, e, se possível, se existe uma relação desses eventos com questões raciais – sabendo que, eventos assim não estão previstos nos currículos dos colégios.

É bom, e os trabalhos, eles são muito fruto da parceria do nosso professor aqui de Sociologia com o Museu Vivo de São Bento. Então, há sempre o convite do Museu de São Bento para que os nossos alunos e alunas, professores, também funcionários, todos possam ir ao museu. E nos eventos que realizamos aqui, o museu está sempre presente, inclusive na nossa Semana da Consciência Negra, na semana que vem, segunda, três, quarta, nós teremos a presença do Grupo de Capoeira do Museu Vivo de São Bento e aqui na nossa, na nossa unidade. Então nós temos essa, essa parceria e nós também temos aqui um projeto de extensão chamado Caminhadas Culturais. E dentro desse projeto, caminhadas culturais, nós acabamos caminhando mais pela cidade do Rio de Janeiro, mas já temos no cronograma do ano que vem prevista pelo menos uma caminhada aqui na Baixada Fluminense. A caminhada em área de trilha em área de floresta, que é no Parque Municipal da Taquara. (P2).

Da questão racial na Baixada é mínimo. Mas a Baixada ela está sempre presente em muitos trabalhos que são feitos principalmente nos cursos técnicos, que eles possuem as visitas técnicas e determinadas outras instituições, né? E muitos trabalhos que são feitos não só em Seropédica, mas também em municípios vizinhos, sabe? Então, eu vejo uma preocupação muito grande de uma representação da Baixada de fato nos conteúdos, agora não necessariamente com recorte racial (...), mas tem uma professora (...) que faz um trabalho muito bonito sobre a história de Seropédica. Eu já tive um projeto no colégio que era espaço, cidade e linguagem, que a gente fazia campo na própria Seropédica, mas depois, por uma problemática não mantive esse projeto, mas tem a professora que trabalha Seropédica e que faz um trabalho muito bonito, mas sem um recorte racial. (P3).

Eles fazem campo aqui na região, acho que o tempo todo, as feiras, os trabalhos, as ênfases, meu projeto mesmo é um projeto sobre Baixada Fluminense. Eles estão envolvidos direta e indiretamente, sabe? Seja como alunos que estão dentro de algum projeto ou como alunos que vão nas semanas acadêmicas compartilham disso, que pega o microfone e se apresentam nesse evento sobre racismo ambiental, vários pegaram o microfone e falaram no evento que falamos de cabelo, quer dizer, vai dentro de outro evento, em outro momento, discutimos cabelo, identidade e falamos que eles se manifestam. Acho que sim, isso acontece. Eu me preocupo muito em ter isso, e não só eu, mas acho que os meus colegas também. (P5).

E nesse sentido que, em alguns momentos da entrevista, o professor 4 levantou a questão de apesar dos trabalhos existirem na região, por vezes, a instituição acaba sendo uma ilha, visitando alguns lugares da região, fazendo eventos, mas com poucas ações no sentido de atrair a comunidade do próprio município para a escola. Além do preparatório citado pelo próprio professor, anteriormente, ele relata que não existem muitas práticas nesse sentido.

É o seguinte Lucas tem muito a gente, a escola acaba sendo uma ilha aqui na região, aqui no entorno, que tem muito jovem aí fora que não sabe nem o que é isso aqui. Então a maioria dos jovens que ingressam aqui são jovens que fazem um cursinho de formação para fazer o concurso, para entrar aqui na escola. Então ela peca nesse sentido de dar uma atenção como deveria dar para essa juventude aqui do entorno. Mesmo que eles não ingressassem através do concurso tradicional, mas sei lá, oferecer, já que é uma instituição de ensino técnico, oferecer cursos técnicos ou outra modalidade, por exemplo, o cara ser um electricista, o cara ter uma profissão que ele pudesse minimamente ser atendido pela instituição, entendeu? (...) Como te falei, assim, a escola ela é uma ilha e eu me coloco também nessa condição de ser um residente dessa ilha que dialoga pouco com os vizinhos, com o arquipélago na sua totalidade. (P4).

Também destacaremos aqui um trecho da entrevista com o professor 2, relatando os motivos que despertaram um planejamento de atividades (ainda que não inclusas no currículo) e, ações que beneficiassem não só a identidade e cultura negra da Baixada, mas também a própria permanência desse aluno na instituição, mediante as dificuldades de natureza financeira, estrutural e familiar encontradas no seu cotidiano.

Eu tenho uma lembrança aqui de que a gente chegou a fazer um planejamento, mais de um, na verdade, mas um ficou na minha cabeça que foi um planejamento no qual nós recebemos uma convidada externa e essa convidada, ela trouxe para a gente relatos de pessoas negras, de crianças, adolescentes e não nos falou nada a princípio. Nós trabalhamos em grupo sobre essas falas e discutimos sobre aquilo que estava acontecendo. Então são várias realidades da realidade relacionadas a uma casa e uma estrutura familiar superpesada. Muitas vezes até a falta de alimento e a falta de um espaço adequado para o estudo e recursos para se deslocar entre a escola e a casa, porque ele, às vezes mora distante e precisa pegar mais de uma condução, mas no final, que me chamou muita atenção nesse planejamento é que nos foi falado que todos aqueles relatos eram de alunos e alunas daqui, ou seja, da nossa realidade. Então para alguns aquilo foi inicialmente um choque entre a gente poder perceber o quanto dentro dessa nossa realidade, dessa Baixada Fluminense, a gente tinha ali uma complexidade na qual no dia a dia pode se ser que passasse um pouco mais rápido, um pouco mais despercebido, mas que ela estava ali, latente para a gente e que precisava de mais atenção da nossa parte. (P2).

Por fim, a partir dos trechos destacados no decorrer desse tópico, podemos entender mais algumas questões envoltas na geografia que está sendo ensinada nos Colégios da Rede Federal de ensino da Baixada Fluminense. A primeira é que, na maioria das vezes, o currículo chega de forma verticalizada para os professores, com, no máximo, possibilidades de revisões

que nem sempre são acatadas, ou seja, dos entrevistados, a maioria alegou pouca horizontalidade na construção dos currículos, o que os permitiria não só maior participação, mas também a inserção de temas no documento.

A segunda diz respeito à própria geografia ensinada, no qual 3 dos 4 professores entrevistados alegaram que a disciplina acaba sendo reduzida em no máximo 4 semestres, ou seja, toda geografia do ensino médio é comprimida em 2 anos, obrigando-os a selecionar os conteúdos que serão abordados em sala, contando, ainda, com as adversidades do cotidiano que os fazem perder algumas aulas. Então, a própria geografia que está sendo ensinada nesses colégios acaba sendo prejudicada pela estrutura curricular, refletindo no próprio desenvolvimento dos conteúdos no decorrer do ano, que tem a sua evolução comprometida, logo, limitando também a abordagem dos temas raciais no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa prerrogativa que nessa pesquisa apontamos a necessidade de uma reivindicação mais ampla, que envolve a reformulação do currículo numa escala nacional, que permita a implementação de uma carga horária maior da geografia nos currículos dos cursos nos colégios federais. Porém, aqui destacamos que apesar de reconhecer a importância de investigar qual seria o papel do Novo Ensino Médio nessas limitações das cargas horárias, este tema não compreende as delimitações dessa pesquisa.

A terceira conclusão importante é que frente aos currículos: os professores não se prendem a essas limitações e procuram ultrapassar as limitações para um ensino antirracista, através do que colocamos anteriormente nessa pesquisa como currículo oculto, ou seja, a práticas que não estão previstas no currículo. Sendo assim, apesar de não estarem presentes no currículo, a questão racial está presente na geografia ensinada na sala de aula e nos “corredores da escola”, através das relações possíveis nos conteúdos abordados durante as aulas, de práticas e atividades propostas pelos professores, dos eventos, das oficinas e dos grupos no qual os professores estão envolvidos fora da sala de aula.

Então, uma geografia ensinada antirracista não se faz apenas dentro de uma aula de geografia (apesar de ser fundamental), mas também no incentivo a pesquisa, a participação de mesas-redondas, rodas de conversas, oficinas, eventos, trabalhos de campo, dentre outros aspectos que auxiliem no desenvolvimento da consciência antirracista do aluno.

Sendo assim, como podemos perceber, o currículo é uma barreira, mas não o suficiente para impossibilitar o ensino antirracista nessas escolas, tendo em vista a leitura racial dos professores que, apesar da falta de contato com o tema durante as suas graduações, mostraram, em intensidades diferentes, uma sensibilidade para com o assunto, alguns enxergando como central no caso da professora 3, outros como o professor 4, o reconhecendo

como parte da característica espacial brasileira, abordando nos conteúdos em sala de aula e participando de eventos associados ao tema, porém, enxergando como um tema coadjuvante frente a questão de classes no Brasil.

Também percebemos a importância de núcleos de estudos, grupos e projetos de pesquisa, como o NEABI, bastante citado pelos professores, para o auxílio e construção de práticas que ajudam na melhor compreensão das questões raciais e da própria Baixada Fluminense nessas instituições. Por fim, destacamos a importância de auxílios que permitem a permanência dos alunos da Baixada nessas instituições. Como citado pelos professores, muitos alunos são afetados pela desassistência do poder público, sendo vulneráveis a diversos problemas que têm potencial para comprometer a sua carreira naquela instituição. Sendo assim, reconhecemos a importância dos auxílios para que as escolas não sejam apenas instituições dentro da região que apenas recebem os jovens, mas também que sejam eficazes para formar os alunos da Baixada Fluminense.

PARA NÃO CONCLUIR

Retomamos ao objetivo para assim compreender melhor os sucessos, os insucessos e as expectativas geradas por esta pesquisa. É importante destacar, de antemão, que no desenrolar deste trabalho, várias possibilidades surgiram na medida em que conhecia um pouco mais da geografia ensinada, sobre as questões raciais, da Baixada Fluminense e da geografia ensinada em colégios da região, porém, que não foram abordados para não comprometer os objetivos deste trabalho. Embora tenham aberto debates que podem ser mais bem exploradas em futuras pesquisas.

Começamos então pelas compreensões adquiridas e geradas por esta pesquisa no objetivo de investigar como a dimensão racial conflituosa da Baixada Fluminense se manifesta na geografia ensinada no ensino médio dos colégios da Rede Federal de Ensino.

Primeiro, destacamos como as classes hegemônicas, a partir do século XVI, induziram as colonialidades a se estruturarem por dentro da formação do espaço brasileiro, e, conseqüentemente, fazendo com que suas formas espaciais reproduzissem e realizassem a manutenção dessas próprias colonialidades na estrutura espacial do país. Com isso, percebemos como a escola foi e ainda é influenciada para colaborar com a construção de um imaginário social carregado de colonialidade, possibilitando assim, a legitimação das violências diversas exercidas em função das classes hegemônicas. Interpretando o racismo como parte fundamental dessa colonialidade, concluímos que as discriminações sistêmicas contra a população negra só são possíveis graças ao imaginário social construído por formas espaciais como a escola.

Aqui também percebemos que a geografia como componente curricular nas escolas, exerce ainda hoje um papel fundamental na construção desse imaginário social racista, através de conteúdos, imagens, discursos e materiais que induziam a um (des)conhecimento – consciente e inconsciente – que lê corpos, territórios e culturas negras como inferiores, selvagens e violentos, logo, passíveis de diversas discriminações que levam a aceitação de um espaço racialmente hierarquizado.

Porém, percebemos durante a pesquisa que esse mesmo espaço de opressão é um espaço também de resistências, disputado pelos sujeitos que são as vítimas dessas discriminações sistêmicas, mas que resistem, conservam e reinventam as práticas de sobrevivência e reprodução de seus corpos, identidades e territórios. Se o racismo permanece devido ao imaginário social que permite/legitima uma estrutura espacial caracterizada por

hierarquias e discriminações raciais, esses grupos de resistências também disputam a construção deste imaginário social, inclusive na escola, forma espacial que dentre suas funções, tem o potencial para a formação de um senso e saber coletivo de luta e emancipação.

Nessa perspectiva que identificamos que a geografia é um componente curricular disputado na perspectiva racial, com agentes produzindo e reproduzindo discursos, materiais, conteúdos e práticas que caminham em função da manutenção do racismo na estrutura espacial, enquanto também existem agentes que produzem e reproduzem conhecimentos, materiais, conteúdos e práticas para uma educação antirracista e afirmativa. Importante destacar que apesar da existência dessas duas posições, elas não são as únicas existentes no chão da escola, tornando complexa a gama de relações possíveis quando falamos de geografias ensinadas numa perspectiva racial.

Sobre isso, pudemos identificar que as resistências ligadas a uma geografia antirracista vêm crescendo no decorrer dos anos, materializando-se em importantes conquistas que fincam mudanças nas diferentes dimensões que envolvem a geografia que é ensinada em sala de aula, como a inclusão de disciplinas e debates ainda na formação do professor, o maior volume dos trabalhos acadêmicos identificando o racismo e propondo práticas antirracistas na geografia ensinada, a fiscalização, modificação e construção de materiais didáticos, dentre muitos outros. Porém, como colocamos, essas práticas ocorrem sobre uma estrutura consolidada, que não é desestruturada da noite para o dia, expondo que apesar das conquistas, ainda existe muito a ser feito.

Quanto às considerações sobre a Baixada Fluminense, investigada nessa pesquisa sob uma perspectiva racial, podemos levantar alguns pontos. O primeiro diz respeito a Baixada Fluminense ser um espaço plural, dinâmico e periférico integrado à dinâmica metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, habitado, majoritariamente, por pessoas negras e trabalhadoras que compõe parte fundamental da mão de obra da cidade do Rio de Janeiro e da própria dinâmica industrial e de serviços dos treze municípios da Baixada Fluminense.

A segunda conclusão importante, expõe que justamente por ser de maioria negra, a região – com exceção das áreas resididas pelas classes políticas e donos de estabelecimentos locais, como abordado no segundo capítulo – é afetada por discriminações que se materializam no espaço como de faltas de investimentos públicos, carências nas suas estruturas e violências diversas nas suas paisagens.

Terceiro ponto importante, tratando ainda da Baixada Fluminense, diz respeito à como a formação da estrutura espacial da região também foi caracterizada pelo conflito entre práticas racistas e antirracistas, com discriminações que, desde o século XVI, buscam

controlar, descartar, exterminar os corpos, os territórios e as culturas não brancas residentes na região, além de baratear – após a abolição da escravização – a força de trabalho dessas pessoas, paralelo a construção e reprodução de diversas formas de resistência que existem e garantem a manutenção das culturas, das identidades e dos territórios negros da Baixada.

Por fim, terminando a análise sobre a Baixada, é importante destacar as contradições envoltas na construção da imagem sobre a região, no que diz respeito ao que é realmente a Baixada e a imagem construída – de dentro para fora – do que seria a Baixada. Aqui enfatizamos que para as violências diversas exercidas sobre a população da região serem legítimas – na relação com as discriminações racistas afetando uma população majoritariamente negra – é necessário que exista um imaginário coletivo que normalize essas violências. Sendo assim, este será o papel das classes dominantes que vão induzir e gerar, de forma direta e indireta, diversas violências – abordadas nesta pesquisa – na Baixada, e velar, através de discursos reproduzidos nos meios de comunicação, na indústria cultural e de próprias instituições – como as escolas –, os verdadeiros motivos para essas violências e, por fim, disseminar a ideia de que a região é naturalmente violenta, suja e doente, cujo o único “remédio” seria a própria violência – já exercida pelas instituições dominadas pelas classes hegemônicas.

Finalmente, adentramos na última etapa desta pesquisa que consistiu em investigar como esses aspectos ligados ao conflito racial da Baixada Fluminense e as questões raciais por dentro da geografia aparecem na geografia ensinada nos colégios federais da Baixada, através da compreensão dos currículos e da análise de entrevistas realizadas com professores de geografia das instituições. A partir dessa investigação, tomamos como mais relevantes as seguintes considerações.

As políticas de expansão dos colégios federais em direção às periferias adotadas pelo governo federal a partir de 2003 surtiram impactos positivos para a Baixada Fluminense, aumentando de 2 para 6 colégios federais que ofertam ensino médio, embora esse número se mantenha estagnado há mais de 10 anos, realçando a necessidade por novas políticas de expansão desses colégios na região – hoje, são 6 colégios distribuídos em 13 municípios da Baixada Fluminense. Ainda assim, as políticas de expansão foram relevantes, pois proporcionaram instituições com prestígio social, ofertando uma educação de qualidade e na maioria dos casos, bem estruturadas para a população da Baixada Fluminense.

Contudo, aqui destacamos que apesar desses colégios serem construídos na Baixada, é importante que funcionem também para a Baixada. E nessa perspectiva colocamos dois aspectos como importantes: o primeiro diz respeito ao alunado dessas instituições, que

segundo os professores entrevistados, são principalmente da região. Reforçamos também que não basta que o aluno da Baixada apenas ingresse, mas que permaneça nessas instituições, por isso, vale a menção positiva às políticas públicas de assistências que garantem a permanência desses alunos nos institutos, pois, como destacado pelos professores, as problemáticas que existem na região muitas vezes dificultam a vida desses alunos, no qual muitos não evadem graças as políticas que garantem a sua permanência.

O segundo diz respeito a ter um ensino voltado para as demandas sociais da Baixada Fluminense, questão que não aparece nos currículos dos colégios federais que ofertam o ensino médio na região. Apesar dos currículos assumirem o compromisso do combate às desigualdades e injustiças sociais, nenhum deles debatem uma das principais formas de desigualdades e injustiças que existem na Baixada Fluminense, a racial. Quando abordado sobre as demandas, todos eles abordam sobre a necessidade da mão de obra qualificada nas cadeias produtivas envolvidas na dinâmica industrial da região, porém, nenhum debate as discriminações sistêmicas, principalmente as raciais, que são ordenadoras das desigualdades da baixada. Ou seja, o racismo presente nas causas de problemas espaciais da região é velado no currículo dessas escolas, apesar de, em alguns documentos existir o debate racial, mas não associado diretamente a Baixada Fluminense.

No que compreende a geografia nesses currículos, esse problema é potencializado, pois o debate racial nas ementas e matrizes curriculares presentes nos PPIs, PDIs e PPCs são quase inexistentes em todos os currículos analisados, com menções isoladas “aqui e ali”, porém nada muito enfático. Todavia, apesar de não aparecer nos currículos, essa preocupação, segundo os entrevistados, está nas salas e nos corredores dessas escolas, através das aulas, grupos e núcleos de pesquisa, palestras, oficinas, dentre outros. Nesta pesquisa, o contato com esses eventos aconteceu apenas pelas entrevistas, apesar de ser construído um acervo de fotos de panfletos, exposição artísticas e de produtos desses eventos espalhados por algumas dessas escolas, mas que podem ser mais bem aproveitados em trabalhos futuros.

Ainda que presentes nessas escolas, nos eventos e nas aulas de geografia, essas práticas envolvendo as questões raciais precisam aparecer nos currículos, não só para demonstrá-las, mas principalmente para formalizá-las e sistematizá-las, e assim, assumindo-as efetivamente, instigando sempre a abordagem e a construção de atividades neste sentido.

Também consideramos importante o contato entre as aulas de geografia, as questões raciais e as abordagens sobre a Baixada, que poderiam ser melhor investigados nessa pesquisa pelas próprias entrevistas, mas que ainda assim foram suficientes para percebermos que existem aulas, materiais didáticos, trabalhos de campo e outras atividades que ajudam a

construir outra imagem da região, na contramão do que as mídias e a indústria cultural propagam sobre a região e se aproximando de uma percepção de uma Baixada mais humana, dinâmica, trabalhadora e resistente. Porém, quando questionados se esse contato entre geografia/raça/Baixada é realizado durante as aulas de geografia, poucos professores demonstraram realizá-lo com frequência, realçando também a necessidade desse contato ser sistematizado e estimulado pelo currículo dessas escolas.

Além do que foi apresentado, consideramos que a dimensão racial também se faz presente de forma conflituosa nesses colégios, principalmente nas contradições que envolvem a ausência dessa temática no currículo e o exercício de um ensino antirracista afirmativo praticado pelos professores de geografia, em diferentes proporções. Logo, a perspectiva antirracista, apesar de algumas limitações, não deixa de se desenvolver na geografia que está sendo ensinada nesses colégios, pelo contrário, ela também existe no “chão das escolas”, apesar dos currículos, das adversidades impostas pelas dinâmicas racistas onde esses colégios estão inseridos e pelas visões, práticas ou/e até dificuldades impostas pela grade curricular, levam a alguns professores ignorarem a questão racial por dentro das aulas de geografia nesses colégios.

Portanto, podemos perceber a multiplicidade de visões e práticas que resultam numa dinamização complexa e heterogênea de geografias ensinadas numa perspectiva racial no ensino médio dos Colégios Federais da Baixada. Embora, a análise curricular nos revele que formalmente, as escolas apresentam uma espécie de padrão no trato da geografia enquanto disciplina com as questões raciais, a prática de professores, a iniciativa de núcleos de pesquisa e a existência de eventos voltados às temáticas raciais, por vezes, extrapolam os textos dos currículos e colocam, ainda que em dimensões e intensidades diferentes, o debate racial na geografia que está se ensinando nesses colégios, ainda que a pesquisa não nos permita afirmar que este contato seja ao menos intencionado por todos os professores de geografia dessas instituições.

Também é importante destacar que nem todos os professores contatados para essa pesquisa, se disponibilizaram para a entrevista, sendo que o tema “questões raciais no ensino de geografia” aparecia nas mensagens de *e-mail* enviada aos professores, abrindo possibilidades para interpretar que, talvez, a temática poderia ser um incômodo para os professores de geografia destes colégios, apesar de não descartar as inúmeras possibilidades e dificuldades da vida docente que os podem ter feito ignorar os contatos para as entrevistas.

Por fim, enxergamos que o nosso maior sucesso nesta pesquisa consiste na compreensão e na produção de conteúdo que auxilie no maior entendimento, na perspectiva

racial, da geografia ensinada nessas instituições, aparecendo com grande potencial para contribuir com pesquisas que busquem compreender os institutos nesse sentido e também nos trabalhos que objetivem produzir ou apontar soluções – materiais didáticos, proposições de reformas curriculares – que caminhem na direção de uma geografia ensinada antirracista.

Não termino esta dissertação com a sensação de dever cumprido, mas que estou iniciando uma missão, uma missão muito maior, que talvez nunca termine, envolta num compromisso afetivo, negro e resistente com a Baixada. Assim espero, que durante minha vida, consiga percorrer um caminho que gere frutos não só acadêmicos, mas educativos e artísticos para a região. Todavia, a médio prazo, em futuras pesquisas que consigam complementar as etapas que não foram possíveis no mestrado, como entrevista com mais professores, análise dos eventos que ocorrem nessas escolas, investigação dos dados oficiais das escolas e seu alunado e construção de materiais didáticos de geografia antirracista na Baixada Fluminense.

Finalmente, considero que essa pesquisa me reinventou, hoje não sou apenas um residente, mas um pesquisador e entusiasta da região, com maior consciência espacial e disposto a atuar, em diversos aspectos, para contribuir com as resistências que, talvez, seja a maior marca da Baixada Fluminense.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALVES, José Cláudio Souza. (1998), Baixada Fluminense: a violência na construção do poder. São Paulo, FFLCS-USP. Tese de Doutorado em Sociologia].

ALVES, José Cláudio Souza. Violência e religião na Baixada Fluminense: uma proposta teórico-metodológica. Revista Rio de Janeiro, n. 8, 2002.

BECKER, B.K. & EGLER, C.A.G. Brasil: uma nova potência regional na economia mundo. São Paulo, Bertrand do Brasil, 1993.

BEZERRA, FÁBIO APARECIDO MARTINS. INSTITUTOS FEDERAIS: INOVAÇÃO, CONTRADIÇÕES E AMEAÇAS EM SUA CURTA TRAJETÓRIA. IN: Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios / Adilson Cesar Araújo e Cláudio Nei Nascimento da Silva (Orgs.) – Brasília: Ed. IFB, 2017.

BRASIL, 2023 – NOVA IGUAÇU – Cefet.

BRASIL. Decreto 2.208/97, de 17 de abril de 1997.

BRASIL. Decreto 5.154/2004, de 23 de julho de 2004.

BRASIL. DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei 11.195/2005, de 18 de novembro de 2005.

BRASIL. Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 7.044/82, de 18 de outubro de 1982.

BRASIL. LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.

BRASIL. Portaria 646/97, de 14 de maio de 1997.

CARRANÇA. Thais. Como onda de saques por fome deu origem à milícia em município do RJ. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62272917>. Acesso em: 01 set. 2024.

CAVALCANTI, L. S. A Metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para que/para quem ensinar? IN: PAULA, F. M. A; CAVALCANTI, L. S; SOUZA, V. C. (org.). Ensino de geografia e metrópole. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Pensar pela Geografia - ensino e relevância social. C&A Alfa Comunicação, Goiânia, 2019. p. 17-60.

CAVALIERE, Ana Maria. O Colégio Pedro II encontra o século XXI. Revista Contemporânea de Educação, v. 3, n. 6, 2011.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA. Plano de Curso Técnico em Automação. Nova Iguaçu: CEFET/RJ, 2023.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA. Plano de Curso Técnico em Enfermagem. Nova Iguaçu: CEFET/RJ, 2023.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA. Plano de Curso Técnico em Informática. Nova Iguaçu: CEFET/RJ, 2023.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA. Plano de Curso Técnico em Telecomunicações. Nova Iguaçu: CEFET/RJ, 2023.

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

COLEGIO TÉCNICO DA UFRJ. Plano de Curso Técnico em Agroecologia. Seropédica: CTUR, 2017.

COLEGIO TÉCNICO DA UFRJ. Plano de Curso Técnico em Meio Ambiente. Seropédica: CTUR, 2018.

Cordeiro, P. R. de O. Natureza no cosmo sentir bantu e a questão ambiental. *Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros*, v. 4, n. 10, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/17406>

CORRÊA, Roberto Lobato. Processo, forma e significado - uma breve consideração. Publicado no site do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul em 10/11/2009. Disponível em: http://www.ihgrgs.org.br/Contribuicoes/Processo_Forma_Significado.html

COSTA, C. L.; RATTS, A. (Org.). Espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero. Goiânia: UFG, 2018. Disponível em: <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-naescola/index.html>. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

DAS NEVES, Ricardo Dias. História da equiparação do Colégio Pedro II à condição de Instituto Federal: Legislação e estrutura atual. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 5, p. e53110515416-e53110515416, 2021.

DE OLIVEIRA, Talita. Educação e ascensão social: performances narrativas de alunos da rede pública federal na Baixada Fluminense. *Revista Indisciplina em Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, 2020.

DEMETRIO, Denise Vieira. Famílias escravas no recôncavo da Guanabara: séculos XVII e XVIII. Dissertação de mestrado. Niterói: UFF, 2008.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação. das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

DO RIO DE JANEIRO, Seropédica, 2006.

DUQUE DE CAXIAS, Prefeitura Municipal de. Secretaria de Educação. DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DUQUE DE CAXIAS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS. Duque de Caxias, 2021.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. A dialética da natureza. Lisboa: Presença, 1978.

ENNE, Ana Lúcia. Imprensa e Baixada Fluminense: múltiplas representações. *Ciberlegenda – Revista Eletrônica de Pós-Graduação em Comunicação da UFF*, n. 14, 2004.

FERNANDES, Otair; BARBOSA, Luciane. Patrimônio Cultural Imaterial dos Afro-Brasileiros na Baixada Fluminense: contradições e possibilidades. In: XVII Encontro de História da Anpuh-Rio. Anais...Rio de Janeiro: Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu - UFRRJ, ago., 2016.

FIGUEIREDO, de Maria Aparecida. GÊNESE E (RE)PRODUÇÃO DO ESPAÇO DA BAIXADA FLUMINENSE. *Revista Geo-paisagem (online)*. Ano 3, nº5. Janeiro/Junho de 2004.

FLUMINENSE, Casa. Mapa da Desigualdade, Região Metropolitana do Rio de Janeiro. 2020. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://casafluminense.org.br/mapa-da-desigualdade/>

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____ (Org.). *Ensino médio integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p.21-56.

GOMES, F. S. História de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro – século XIX. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1992.

GONZALES, Lélia, HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. Coleção 2 pontos – v.3.

GOV RJ. Observatório do Trabalho: Estudos e análises do mercado de trabalho, emprego e renda. / Panorama de Indicadores Socioeconômicos e do Mercado de Trabalho. Fevereiro 2021 | NT 08/2021 | Rio de Janeiro: 2021.

GUERRA, Antônio Teixeira; GUERRA, Antônio José Teixeira. Novo dicionário geológico e geomorfológico. – 6ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

GUIMARÃES, G. F. GEO-GRAFIAS NEGRAS & GEOGRAFIAS NEGRAS. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 12, n. Ed. Especial, p. 292-311, abr. 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/866>. Acesso em: 13 nov. 2022.

GUIMARÃES, G. F; OLIVEIRA, D. A; ROSA, D; GIORDANI, A; ALVES, B. (Org.) Geografias negras e estratégias pedagógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

HAUER, Licia Maciel. Colégio Pedro II no período da ditadura militar: subordinação e resistência. 2007. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2007.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. Plano de Curso Técnico em Plásticos. Duque de Caxias: IFRJ, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. Plano de Curso Técnico em Química. Duque de Caxias: IFRJ, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. Plano de Curso Técnico em Petróleo e Gás. Duque de Caxias: IFRJ, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. Matriz Curricular do Curso Técnico em Petróleo e Gás. Duque de Caxias: IFRJ, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. Matriz Curricular do Curso Técnico em Controle Ambiental. Nilópolis: IFRJ, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. Plano de Curso Técnico em Química. Nilópolis: IFRJ, 2014.

JAHARA, Rafael Da Costa; CORBO, Anna Regina; MELLO, José Andre Villas Boas. Evolução do perfil socioeconômico de ingressantes de um curso de engenharia de produção após a adoção do ENEM como forma de ingresso. Revista Científica Interdisciplinar, v. 2358, p. 8411, 2016.

JESUS, Beatriz Costa de. Mapa das Zonas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2023.

JESUS, Beatriz Costa de. Mapa dos Municípios da Baixada Fluminense. São Gonçalo, 2023.

JESUS, Beatriz Costa de. Mapa da Altimetria da Baixada Fluminense. São Gonçalo, 2023.

JESUS, Beatriz Costa de. Mapa dos Rios na Baixada Fluminense. São Gonçalo, 2023.

JESUS, Beatriz Costa de. Mapa dos Shoppings Centers na Baixada Fluminense. São Gonçalo, 2023.

JESUS, Beatriz Costa de. Mapa de Algumas formas ligadas a logística industrial ao redor da Rodovia Presidente Dutra na Baixada. São Gonçalo, 2023.

JESUS, Beatriz Costa de. Mapa dos Colégios Federais que ofertam Ensino Médio Integrado na Baixada. São Gonçalo, 2023.

LAURENTINO, Eliana. Cultura afro-brasileira na Baixada Fluminense: pesquisa e ensino. In: Revista Periferia: v.6 n.1, p. 62-74, Jan./Jun. 2014.

LOUREIRO, Adriana Maria et al. A presença feminina no magistério do curso técnico em agropecuária no CTUR/UFRRJ nos anos de 1970. 2009.

Martinez, Suíze Gomes, 1979- Concepções e práticas de estágio supervisionado no Campus Duque de Caxias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro / Suíze Gomes Martinez. – 2014.

MARTINS, J. S. Exclusão social e nova desigualdade. SÃO PAULO: Paulus, 2009.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 2009.

MIRANDA, Eduardo. Baixada Fluminense tem os piores índices de saneamento entre os 100 maiores municípios do país. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/03/22/baixada-fluminense-tem-os-piores-indices-de-saneamento-entre-os-100-maiores-municipios-do-pais>. Acesso em: 15 set. 2023.

MORAIS, Juliana Athayde Silva de. Educação superior pública em movimento: compromisso, afeto e luta na Baixada Fluminense. 2020. 310 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MOREIRA, R. Sociedade e espaço geográfico no Brasil: constituição e problemas de relação. São Paulo: Contexto, 2021.

MOREIRA, R. O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, R. Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. – 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: o processo de um racismo mascarado. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NETO, E. R; RIANI, J. L. R. Desigualdades raciais nas condições habitacionais na população urbana. In: SANTOS, R. E. dos (Org). Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil. – 3. Ed., ver. Ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

OLIVEIRA, D. A. Questões acerca do genocídio negro no Brasil. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 12, n. Ed. Especial, p. 312-335, abr. 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/867>. Acesso em: 13 nov. 2022.

OLIVEIRA, DENILSON Araújo de. Por uma geografia nova do ensino de África no Brasil. COSTA, C. L.; RATTIS, A. (Org.). Espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero. Goiânia: UFG, 2018. Disponível em: <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-naescola/index.html>. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

Painel regional: Baixada Fluminense I e II / Observatório Sebrae/RJ. -- Rio de Janeiro: SEBRAE/RJ, 2016.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Prefácio – A Geografia do sistema mundo moderno-colonial numa perspectiva subalterna. In: SANTOS, R. E. dos (Org.). Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil. – 3. Ed., ver. Ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PORTO-GONÇALVES. A globalização da natureza e a natureza da globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PRADO, Helen Wanderley do. “Desafios e Tensões no Processo de Inclusão de Jovens e Adultos no PROEJA DO IFRJ –Campus Duque de Caxias”. Rio de Janeiro, 2014. Dissertação de Mestrado, Revista Científica Interdisciplinar, v. 2, n. 3, artigo nº 14, 2015.

Projeto de Desenvolvimento Institucional. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL

Projeto de Desenvolvimento Institucional. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2020.

Projeto Político Institucional. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2018.

Projeto Político Institucional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Projeto Político Pedagógico Institucional. Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017.

QUIJANO, A. O que é essa tal de raça? In: SANTOS, R. E. dos (Org.). Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil. – 3. Ed., ver. Ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón Grosfoguel. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

RATTS, A. A perspectiva do “mundo negro”: notas para o ensino de Geografia da África no Brasil. In: COSTA, C. L.; RATTS, A. (Org.). Espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero. Goiânia: UFG, 2018. Disponível em: <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-naescola/index.html>.

RATTS, Alex et al. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de Geografia. Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral, v.8/9, n.1, 2007, p.45-59.

RIO DE JANEIRO. LEI COMPLEMENTAR Nº 20, DE 1º DE JULHO DE 1974.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: SANTOS, R. E. dos (Org). Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil. – 3. Ed., ver. Ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SANTOS, E. C; COSTA, I. E. M; JÚNIOR, C. A. B. A ABORDAGEM DA ÁFRICA NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA. 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019.

SANTOS, Juliana de Almeida Pereira e. DO ENSINO INTEGRADO AO CURRÍCULO INTEGRADO: RELAÇÃO ENTRE MÚLTIPLO E UNO. IN: Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios / Adilson Cesar Araújo e Cláudio Nei Nascimento da Silva (Org.) – Brasília: Ed. IFB, 2017.

SANTOS, M. Espaço e método. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, Milton. Manual de Geografia Urbana. 3. ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Milton. O Espaço Dividido: os Dois Circuitos da Economia Urbana dos Países Subdesenvolvidos. –. São Paulo: Edusp, 1979.

SANTOS, R. E. dos (org.). Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil. 3. ed., rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SANTOS, R. E. dos • A Lei 10.639 no PNLD de Geografia: um ensino sobre questões, mudanças e permanências. Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo [e-book] / Organizadores: Ivaine Maria Tonini et al. 2ª ed. – São Leopoldo: Oikos, 2019.

SANTOS, R. E. dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: SANTOS, R. E. dos (Org.). Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil. – 3. Ed., ver. Ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SANTOS, R. E. 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.; RATTS, A. (Org.). Espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero. Goiânia: UFG, 2018. Disponível em: <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-naescola/index.html>.

SANTOS, R. E; SANTOS, R. C. DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: OS CONFLITOS NA PRÁTICA COTIDIANA DE PROFESSORAS(ES). Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 12, n. Ed. Especi, p. 78-108, abr. 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/855>.

SANTOS, Tiago Veloso dos. Fronteiras de papel: os planos diretores da Belém metropolitana. Curitiba: Appris, 2020.

SANTOS, Zenaira. Precisamos conversar sobre racismo. In: GUIMARÃES, G. F; OLIVEIRA, D. A; ROSA, D; GIORDANI, A; ALVES, B. (Org.) Geografias negras e estratégias pedagógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SILVA, Flávia Carolina da. A análise da representação do/a negro/a em um livro didático In: Revista África e Africanidades - Ano 8 – n. 20, jul. 2015.

SILVA, Lúcia Helena Pereira da. De Recôncavo da Guanabara à Baixada Fluminense: Leitura de um território pela História. In. RECONCAVO: Revista de História da UNIABEU. Vol.3, Num.05. Nilópolis, Jul-Dez/2013.

SIMÕES, M. R. A cidade estilhaçada: Reestruturação econômica e Emancipações Municipais na Baixada Fluminense. Tese (doutorado). Universidade Federal Fluminense, 2006.

SIQUEIRA, Ronian Grossi da Silva, 1985- MAPEAMENTO DE PROCESSOS DE CONTRATAÇÃO DE SERVICOS TERCEIRIZADOS E APRENDIZAGEM COLETIVA PARA ADOPTAR A INSTRUÇÃO NORMATIVA 05/2017: Subsidiando Capacitação no IFRJ - Campus Paracambi / Ronian Grossi da Silva Siqueira. - Paracambi, 2020.

SOARES, M. T. de S. Nova Iguaçu: absorção de uma célula urbana pelo Grande Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Geografia, Rio de Janeiro, v. 2, n. 24, 1962.

SOARES, Mariza de Carvalho e BEZERRA, Nielson Rosa. Escravidão africana no Recôncavo da Guanabara (séculos XVII-XIX). Niterói: EdUFF. 2011.

SOUZA, Renal Arjona de; SOUZA, Nádia Maria Pereira de. A luta pela educação na Baixada Fluminense-RJ: o contexto de expansão do Ensino Superior. In: COLÓQUIO – Revista do Desenvolvimento Regional - Faccat - Taquara/RS - v. 15, n. 1, p. 175-193, jan./jun. 2018.

VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORRÊA, Roberto Lobato; PINTAUDI, Silvana Maria. A cidade contemporânea: segregação espacial. São Paulo: Contexto, 2018.

VASSOU, Nicolle Marie da Cruz. A baixada é cruel: racismo ambiental e narrativas contracoloniais na Baixada Fluminense/RJ. 2020. 35 Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciências Sociais) - Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2020.