



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS- FCH
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA

MARIELI MARIA PAULI

**POR UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ANTIRRACISTA: POSSIBILIDADES DE
PENSAMENTOS E DIÁLOGOS COM OS ANOS INICIAIS A PARTIR DE
FOTOGRAFIAS EM LIVROS DIDÁTICOS**

DOURADOS-MS

2025



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA

MARIELI MARIA PAULI

**POR UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ANTIRRACISTA: POSSIBILIDADES DE
PENSAMENTOS E DIÁLOGOS COM OS ANOS INICIAIS A PARTIR DE
FOTOGRAFIAS EM LIVROS DIDÁTICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação –
Doutorado em Geografia, da Faculdade de Ciências
Humanas, da Universidade Federal da Grande
Dourados como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutora em Geografia.

Área de Concentração: Produção do Espaço
Regional e Fronteira

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Flaviana Gasparotti Nunes

DOURADOS-MS

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P327p Pauli, Marieli Maria

Por uma educação geográfica antirracista: possibilidades de pensamentos e diálogos com os anos iniciais a partir de fotografias em livros didáticos [recurso eletrônico] / Marieli Maria Pauli. -- 2025.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Flaviana Gasparotti Nunes.

Tese (Doutorado em Geografia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação Geográfica. 2. Lei 10.639/2003. 3. Fotografias. 4. Livros Didáticos. 5. Anos Iniciais. I. Nunes, Flaviana Gasparotti. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

POR UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ANTIRRACISTA: POSSIBILIDADES DE
PENSAMENTOS E DIÁLOGOS COM OS ANOS INICIAIS A PARTIR DE
FOTOGRAFIAS EM LIVROS DIDÁTICOS

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA

BANCA EXAMINADORA

Presidenta/Orientadora

Prof.^a Dra. Flaviana Gasparotti Nunes

1^a Examinadora

Cláudia Luísa Zeferino Pires - UFRGS - Membro Titular Externo

2^a Examinadora

Lorena Francisco de Souza - UFG - Membro Titular Externo

3^o Examinador

Gabriel Siqueira Corrêa - UERJ - Membro Titular Externo

4^a Examinadora

Cláudia Marques Roma - UFGD - Membro Titular Interno

Dourados, 22 de maio de 2025

AGRADECIMENTOS

Sentir gratidão é reconhecer que a vida se constrói nas relações com os lugares, encontros, experiências e com quem compartilhamos nossos momentos. É também reconhecer que a presença e a colaboração de outros sujeitos são importantes nas nossas trajetórias, conquistas e naquilo que construímos ao longo da caminhada.

Agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, com grandes ou pequenos gestos e palavras participaram de toda minha trajetória, sobretudo nos processos educativos/formativos e na pesquisa.

Sou grata, primeiramente, às múltiplas r-existências negras que atravessaram a minha trajetória por meio de falas, escritas ou imagens em diversos meios, antes e durante o percurso da pesquisa, fazendo emergir ideias e oportunizando a constituição de pensamentos, reflexões e aprendizagens diversos e a desconstrução de outros. Suas narrativas me inspiraram na realização desta pesquisa e enriqueceram meu entendimento sobre essa multiplicidade de r-existências e contribuições para a nossa sociedade.

Ao meu companheiro, por cada momento de diálogo e escuta, pelo incentivo, apoio, atenção, paciência, compreensão desde sempre. Aos meus familiares que sempre incentivaram e valorizaram meus percursos educativos. Ao meu pequeno Liam, mais novo parceiro de vida, que ainda no seu primeiro lugar de vida –lar/útero - me acompanhou e inspirou ao longo dos últimos 9 meses dessa caminhada e, ainda, às minhas companheiras de quatro patas (amora e canela) pelos momentos de alegria que me proporcionaram. A caminhada foi difícil, mas essas presenças contribuíram para torná-la melhor.

À minha orientadora, pelas leituras, orientações e a possibilidade de reflexões e aprendizagens proporcionadas também nos encontros e diálogos junto ao grupo de pesquisa “(Geo)grafias, linguagens e percursos educativos”.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados e aos professores da banca examinadora por terem aceito participar deste processo e por todas as contribuições ao trabalho desde a qualificação.

Ao povo brasileiro que também participou do desenvolvimento desta pesquisa por meio de bolsa de pesquisa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES).

Lutemos por uma educação geográfica antirracista e pela educação pública e de qualidade para todas as pessoas!

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar fotografias que apresentam r-existências negras em livros didáticos de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental tendo em vista a possibilidade de abordar questões étnico-raciais negras – temáticas obrigatórias para todo o currículo da Educação Básica conforme previsto na Lei 10.639 - com e a partir dessas fotografias. Para tanto, foram analisadas fotografias presentes nos livros didáticos de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 10 coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2023, identificando limitações e possibilidades para tais abordagens. Todas as fotografias que apresentavam pessoas negras foram selecionadas, classificadas em diferentes categorias e organizadas em composições por coleção. A partir disso, foi possível observar a presença de um grande volume de fotografias de r-existências negras e que, embora nem sempre sejam tão diversificadas, podem viabilizar abordagens sobre questões étnico-raciais nesta etapa de ensino de forma mais constante. Para análise, foram organizados pequenos conjuntos de fotografias para discutir diferentes temáticas. Diante disso, identificou-se a necessidade de problematizar essas fotografias presentes no contexto escolar, de modo a promover discussões que corroborem uma educação geográfica antirracista com e a partir delas e que amplie e diversifique a construção de pensamentos (geográficos) afirmativos sobre as múltiplas r-existências negras.

Palavras-chave: Educação Geográfica; Lei 10.639/2003; Fotografias; Livros Didáticos; Anos Iniciais.

ABSTRACT

This work aimed to analyze photographs that present black r-existences in textbooks of Geography for the early years of elementary school with a view to addressing ethnic issues Black racials - mandatory themes for the entire curriculum of Basic Education as provided in Law 10.639 - with and from these photographs. To this end, photographs in the Geography textbooks of the early years of elementary school were analyzed from 10 collections approved in the National Program for Books and Teaching Materials (PNLD) of 2023, identifying limitations and possibilities for such approaches. All the photographs that presented black people were selected, classified in different categories and organized into compositions by collection. From this, it was possible to observe the presence of a large volume of photographs of black r-existences and that, although they are not always as diverse, can enable approaches on ethnic-racial issues in this stage of teaching more consistently. For analysis, small sets of photographs were organized to discuss different themes. Therefore, it was identified the need to problematize these photographs present in the school context, in order to promote discussions that corroborate an anti-racist geographic education with and from them and that broaden and diversify the construction of (geographical) thoughts affirmations about the multiple black r-existences.

Keywords: Geographic Education; Law 10.639/2003; Photographs; Textbooks; Early Years.

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo analizar fotografías que presentan r-existencias negras en libros de texto de Geografía para los primeros años de la Educación Primaria con vistas a abordar cuestiones étnicas-razas negras - temas obligatorios para todo el currículo de la Educación Básica según lo previsto en la Ley 10.639 - con y a partir de estas fotografías. Para ello, se analizaron fotografías presentes en los libros de texto de Geografía de los primeros años de la Escuela Primaria de 10 colecciones aprobadas en el Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico (PNLD) de 2023, identificando limitaciones y posibilidades para tales enfoques. Todas las fotografías que presentaban personas negras fueron seleccionadas, clasificadas en diferentes categorías y organizadas en composiciones por colección. A partir de esto, fue posible observar la presencia de un gran volumen de fotografías de r-existencias negras y que, aunque no siempre son tan diversificadas, pueden viabilizar enfoques sobre cuestiones étnico-raciales en esta etapa de enseñanza de forma más constante. Para el análisis, se organizaron pequeños conjuntos de fotografías para discutir diferentes temas. Ante esto, se identificó la necesidad de problematizar estas fotografías presentes en el contexto escolar, con el fin de promover discusiones que corroboren una educación geográfica antirracista con y a partir de ellas y que amplíen y diversifiquen la construcción de pensamientos (geográficos) afirmaciones sobre las múltiples r-existencias negras.

Palabras clave: Educación Geográfica; Ley 10.639/2003; Fotografías; Libros de texto; Años iniciales.

SUMÁRIO

PRA INÍCIO DE CONVERSA...: NOTAS DE (POR) ABERTURAS	11
A pesquisadora e(m) o movimento da/na pesquisa	11
Pensar com r-existências negras e(m) imagens na educação geográfica.....	12
Ademais...: outras ideias – ainda- introdutórias	15
CAPÍTULO 1- QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E(M) R-EXISTÊNCIAS NEGRAS: ENTRE GEOGRAFIAS, IMAGENS E MOVIMENTOS	22
Raça como um elemento de produção e propagação de Geografias de desigualdades do/no mundo	24
Raça e relações raciais: espacializações e imaginações geográficas no/do contexto brasileiro	43
Racismo no/do Brasil: imagens e conformações socioespaciais contemporâneas	50
Perspectivas de descolonizações das geografias e dos conhecimentos que produzimos, pensamos e praticamos.....	61
Raça ressignificada como elemento político de luta e emancipação: os movimentos negros brasileiros e(m) antirracismo	68
CAPÍTULO 2- QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E R-EXISTÊNCIAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO (GEOGRÁFICA): PENSAR-DIALOGAR COM MOVIMENTOS E(M) FOTOGRAFIAS	80
A Lei 10.639/2003 e a educação geográfica: movimentações e tensões no contexto educativo escolar.....	81
A educação geográfica e a Lei 10.639/2003: desafios e possibilidades	91
Reflexões e possibilidades por uma educação (geográfica e com imagens) descolonizada.....	107
Fotografias no contexto da educação (geográfica): entre limitações e potencialidades	113
CAPÍTULO 3 - DIÁLOGOS COM E A PARTIR DE R-EXISTÊNCIAS NEGRAS EM FOTOGRAFIAS: UMA PESQUISA QUE ACONTECE NO MOVER-EXPERIMENTAR-PENSAR...	124
A constituição de trilhas metodológicas em uma pesquisa com r-existências negras em fotografias de livros didáticos.....	124
Experimentar-pensar com e a partir das fotografias didáticas: da seleção e escolha às análises.	126
Experimentar pensamentos com e a partir de r-existências e geografias negras em fotografias nos livros didáticos: entre limitações e potencialidades.....	132
Percepções acerca das r-existências negras crianças e adultas nas fotografias didáticas de Geografia: espacializações-contextualizações, limitações e possibilidades	134
R-existências negras-crianças.....	135
Sobre (com)vivências de estudo, trabalho, lazer e brincadeiras	145
R-existências negras-adultas.....	181
Sobre (con)vivências de cuidado, lazer e trabalho	197
Por fim...: apontamentos gerais	223
Pela descolonização e ampliação de imagens e pensamentos com/sobre r-existências negras: experimentar pensamentos com outras fotografias.....	233

CONSIDERAÇÕES DE ENCERRAMENTO: PENSAMENTOS-DIÁLOGOS QUE CONTINUAM	238
REFERÊNCIAS	243

PRA INÍCIO DE CONVERSA...: NOTAS DE (POR) ABERTURAS

O que temos pensado sobre os negros e negras no Brasil? O que já sabemos com certeza? O que negros e negras nos levam a pensar? O que sabemos sobre o racismo no Brasil? Como cada um/a de nós se posiciona, em que lugar se coloca, desde que ângulo (ou desvia o olhar, finge não ver) em relação ao racismo? O que pode a educação escolar? O que pode cada uma de nós, professores/as?

(Filé, 2023, p. 368).

A pesquisadora e(m) o movimento da/na pesquisa

Os questionamentos que introduzem este texto foram levantados pelo professor Valter Pereira ou Valter Filé (2023) e os utilizo justamente por expressarem questões semelhantes às que têm me atravessado e mobilizado no desenvolvimento desta pesquisa.

Embora o início do percurso aqui materializado tenha se consolidado a partir do ingresso no curso de doutorado em Geografia em abril de 2022, vários dos pensamentos e movimentações que atravessam a realização da pesquisa precedem esse momento.

Primeiramente, é importante mencionar que, enquanto uma pessoa socialmente identificada (no Brasil) como mulher branca, reconheço que um dos lugares-contextos que atravessam a minha existência e enunciação é o da branquitude. Mas, por outro lado, é também o de uma pessoa, educadora e pesquisadora em construção, que reconhece as injustiças e violências enraizadas na estrutura de poder que lhes legitima, bem como, reconhece o seu papel no antirracismo e contra os privilégios da branquitude e todos os processos de opressão e de violência que desumanizam as múltiplas existências no/do mundo. E isso leva às motivações para o desenvolvimento desta pesquisa.

Considerando minha formação inicial para a docência em Geografia e em Pedagogia, com experiência majoritária com anos iniciais do Ensino Fundamental, tenho preocupação com o desenvolver de uma Educação (Geográfica) com estudantes (e docentes) nessa etapa, que contribua para pensar o mundo com todas as suas complexidades e contradições. Pensar sua presença, r-existência e interação no e com o mundo tem atravessado o meu pensamento desde a graduação em Geografia, embora, naquele momento, não pensasse nisso como uma possível questão de pesquisa.

Ainda era necessário amadurecimento e um “empurrãozinho” que viabilizasse a percepção de que isso era sim possível. E foi o que ocorreu a partir do meu ingresso no Mestrado

em Geografia, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em 2020, momento a partir do qual passei a desenvolver pesquisas com Educação Geográfica, livros didáticos, imagens (fotográficas) e com anos iniciais.

Nesses contextos, alguns aspectos foram mobilizando em mim o interesse em pesquisar as questões étnico-raciais com ênfase à população negra na educação geográfica, tendo em vista a possibilidade de articulação com as fotografias nas práticas educativas junto aos anos iniciais.

As diferenças e as dinâmicas sociais, políticas, históricas, geográficas positivas e negativas que são produzidas a partir delas são questões que me atravessam e afetam enquanto humanidade.

Junto a isso, a aproximação à outras leituras, r-existências e narrativas positivas de afirmação, mas também negativas de violências em relação aos marcadores sociais de diferenças, e de modo específico aos étnico-raciais, por meio da literatura, do cinema, de programas de televisão, de páginas e conteúdos em redes sociais, etc., e maior atenção às diferenças e sua articulação específica com a Geografia e as geografias no decorrer da minha formação, sobretudo no mestrado, viabilizaram momentos e contextos de discussões, que contribuíram para ampliar as possibilidades de leituras e pensamentos sobre os lugares e as geografias produzidas-vivenciadas no cotidiano a partir de outras perspectivas, de escuta e de valorização de outras vozes.

Questionamentos emergem e me atravessam. É nesse contexto e a partir de tais questões, que esta pesquisa ganha vida.

Pensar com r-existências negras e(m) imagens na educação geográfica

*O que sabemos sobre as outras pessoas?
Como criamos a imagem que temos de cada povo?
(Chimamanda Adichie, 2019, s/p).*

*Qual o papel das imagens na nossa formação? Como aprendemos a
olhar para nós mesmos, como aprendemos a olhar para o outro, como aprendemos
a olhar o mundo? (Filé, 2023, pp. 366-367).*

As questões colocadas pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie podem mobilizar pensamentos acerca das imagens mentais que carregamos sobre o mundo, os lugares e as pessoas que os (re)produzem e sobre as histórias que dão origem a essas imagens. O que

sabemos e como pensamos r-existências negras? Quais são as histórias e imagens que nos “dizem” sobre r-existências negras?

De modo complementar, o professor José Valter Pereira – ou apenas Valter Filé (2023), nos instiga a pensar o papel das imagens na educação do nosso olhar sobre: nós mesmos, o mundo e as outras pessoas, dando ênfase nas pessoas negras. Além de pensar sobre quais imagens nos dizem das r-existências negras, pensar de que modo elas nos formam, constituem o nosso imaginário e nos ensinam a direcionar ou desviar o olhar, a ver ou não ver.

Essas são algumas das questões que me mobilizam e atravessam na realização desta pesquisa e estarão presentes ao longo da escrita. Pensando nisso, inicio explicando o que estou entendendo por r-existências negras.

A escolha pelo uso do termo r-existência em referência às pessoas negras ocorre por acreditar que o termo “existência” expressa melhor a ideia de viver, ser e estar no mundo enquanto uma pessoa, que é diferente de outra, mesmo que apresente semelhanças. Existir, pressupõe, para além da materialidade do seu corpo, uma complexidade de questões que emergem das experimentações do mundo por cada pessoa: relações, vivências-experiências, histórias, objetividades e subjetividades, enfrentamentos ou resistências pela manutenção da vida ou da existência própria ou coletiva.

Acreditando, ainda, que nesse mundo composto por contradições e adversidades, sobretudo em se tratando de contextos de lutas e resistências de populações subalternizadas pelo sistema mundo moderno-colonial e capitalista, de pessoas lidas socialmente como minorizadas, existir e resistir se coadunam visto que são processos simultâneos.

No entanto, esclareço que ao utilizar esse termo, compreendo que, embora a resistência permeie existências humanas, o existir de uma pessoa não está condicionado à resistência. As resistências podem ocorrer com e a partir das suas existências, experiências, relações socioespaciais que preexistem e/ou coexistem às motivações das suas resistências. Embora possam coexistir, a existência de uma pessoa mulher, negra, indígena, por exemplo, não se restringe às lutas e resistências dos coletivos que integram. Para além disso, são múltiplas vivências, narrativas e pensamentos sobre o ser e estar no mundo.

Essa escolha também está fundamentada na discussão do geógrafo Carlos Walter Porto-Gonçalves (2017) que enfatiza os significados desses termos explicando que: “mais do que resistência, o que se tem é R-Existência, posto que não se reage, simplesmente, a ação alheia,

mas, sim, que algo preexiste e é a partir dessa existência que se R-Existe. Existo, logo resisto. R-Existo” (Porto-Gonçalves, 2017, 50).

De modo semelhante, destaco as discussões do geógrafo Edir Pereira sobre a geografia das resistências com destaque para a intensa relação dessas manifestações de resistências com o território. Pereira (2017)¹ argumenta que essas resistências são cotidianas e nem sempre são ou se aproximam das resistências coletivas, que tendem a ser mais vultuosas, visibilizadas e popularizadas.

Mais do que simples reações, a resistência é sempre uma nova ação em resposta às ações dos outros e, assim, também estabelecem e configuram relações sociais. Resistência é, portanto, “uma qualidade da relação entre os seres humanos” (p. 4). Não são limitadas a lutas ou enfrentamentos, não se acabam nisso. E não são necessariamente violentas.

São r-existências, isto é, resistências cotidianas que não estão separadas das existências que se movimentam em enfrentamento aos grupos, relações e práticas de poder de dominação opressões, explorações e subalternizações, inclusive em busca de libertação de tais relações. Podem ser individuais, sutis e silenciosas, não explicitadas, planejadas ou organizadas, mas são frequentes e muito significativas para as populações subalternizadas e “se apresentam de várias formas, não necessariamente através de lutas, confrontos diretos, rebeliões ou revoltas”. Desde falas e atitudes antirracistas, defesa de posições e posicionamentos ou ocupação de espaços, como por exemplo, aqueles naturalmente ocupados por pessoas brancas e nos quais a presença negra é estranhada.

Essas manifestações são reconhecidas como “*táticas [e estratégias] de enfrentamento e tentativa de desprendimento de relações de subordinação mais intensas, locais, específicas*” (Pereira, 2017, p. 6-7, grifo do autor). E assim como as relações de dominação, produzem espacialidades próprias.

Que territórios de r-existências negras seriam esses? São os lugares de vida das pessoas, sejam os territórios urbanos e rurais das comunidades tradicionais, como os quilombolas, das favelas ou outros lugares de vida, vivências e/ou sobrevivência das pessoas.

¹ As discussões sobre resistências realizadas por Pereira (2017) também se fundamentam nas ideias defendidas pelo cientista político estadunidense James Scott que faz a abordagem sobre resistência e território no contexto dos camponeses.

Por fim, a questão fundamental a ser pensada no contexto desta escrita, é que, para as pessoas negras, assim como outras minorizadas, as relações de resistência não estão descoladas de suas existências cotidianas.

De modo semelhante, pontuo que, assim como o título, na maior parte do texto opto pelo termo “Educação Geográfica” ao invés de “Ensino de Geografia” por considerar que as discussões aqui realizadas envolvem contextos educativos geográficos mais abrangentes do que apenas o ensino de determinada questão prevista por documentos oficiais, como o currículo.

Conforme já pontuei em pesquisas anteriores, fundamentada em discussões dos geógrafos Rego e Costella (2019), embora ensino e educação sejam indissociáveis, o ensino faz parte do processo educativo. Educação, é mais abrangente e não se restringe às práticas didático-pedagógicas em sala de aula ou a atividades escolares, “[...] está associada à noção de formação e socialização para o mundo. [...] abrange o processo de ensino escolar e não escolar, as subjetividades constituídas por meio das relações, inter-relações e as mensagens explícitas e implícitas nesses processos” (Pauli, 2022, p. 18). Para além do contexto e espaço escolar, a educação é um processo mais amplo e abrangente que pode ocorrer em diversos lugares. O mesmo pode ser pensado para a ideia de educação antirracista.

Para além do cumprimento s políticas educacionais, também previsto em documentos oficiais, penso que a educação antirracista, abrange o ensino de questões étnico-raciais e outras, visando o (re)conhecimento, o respeito e a valorização das histórias, culturas e vidas/r-existências negras de modos afirmativos e favoráveis ao antirracismo.

Refere-se a uma educação que, reconhece que vivemos em uma sociedade essencialmente racista, abrange, mas sua ocorrência está além dos contextos e espaços escolares e visa contribuir, também, para o combate do racismo e violências correlatas em suas diversas formas de manifestação. Dessa forma, acredito, pois, que a educação geográfica antirracista pode ser construída por meio da mobilização dos diversos conceitos/categorias e do pensamento geográficos, no contexto escolar/oficial e para além dele.

Ademais...: outras ideias – ainda- introdutórias

As geografias e a educação geográfica que produzimos cotidianamente dentro e fora do contexto escolar podem nos ajudar a pensar, compreender e problematizar o mundo em que vivemos. Para tanto, elas precisam levar em consideração as diversas realidades desse mundo,

que é constituído por heterogeneidades de lugares e de pessoas, por múltiplas trajetórias com suas próprias histórias e espacialidades e que nele coexistem.

Dessa forma, os lugares em que estamos são marcados por encontros de diferenças que se manifestam, também, por meio das relações sociais, e por efeito, evidenciam a necessidade de convivência e interação com/entre pessoas/grupos com diferentes culturas, modos de ser, viver, pensar e estar no mundo.

Nesse contexto, o processo de educar a pensar geograficamente não pode desconsiderar que este espaço em que nos encontramos e, de modo mais específico, os lugares em que nos situamos e dos quais falamos, a América Latina e o Brasil, ainda são marcados pela colonialidade em suas diversas formas - do ser, do poder, do saber - e suas consequências perversas, entre elas: as violências, as exclusões, as opressões, as desigualdades, as injustiças sociais etc., que continuam excluindo determinados grupos e privilegiando outros em decorrência de um projeto de mundo colonial/moderno capitalista eurocentrista.

Sobre a riqueza da diversidade que constitui o mundo e os movimentos migratórios (forçados ou não) que a configuram, o antropólogo Kabengele Munanga pondera que:

O tráfico humano [...] e as migrações de todos os tempos juntaram num mesmo território geográfico descendentes de povos, etnias, culturas e línguas diversas. Isso é um dado da história da humanidade que não podemos mudar, mas a inércia das consequências e legados dessa história continua a produzir efeitos perversos nas relações entre comunidades e pessoas, frutos desses encontros históricos (Munanga, 2022, p. 117).

A exemplo do país em que vivemos, que é social e politicamente marcado por atitudes discriminatórias e intolerantes, explícitas ou implícitas, manifestadas contra grupos sociais minorizados como o racismo, o machismo, a homofobia, a xenofobia, o capacitismo, o cerceamento de ideias, a intolerância religiosa e outras formas de discriminações.

E ressalta-se que tais atitudes são justificadas por marcadores sociais de diferenças entre humanos que são transformadas em desigualdades ao divergirem - porque somos todos diferentes - da normatividade do homem, branco, heterossexual etc., definido como o representante universal ideal de humanidade. Configura-se como uma “violação dos direitos humanos, especialmente o direito de ser ao mesmo tempo igual e diferente” (Munanga, 2022, p. 117).

Isso posto, o foco desta discussão é a população negra, racializada e subjugada desde o início dos processos coloniais, cujas consequências ainda atravessam suas existências. Dessa maneira, realizo esta pesquisa em defesa de que os percursos educativos (geográficos)

possibilitem aos estudantes, logo nos primeiros anos escolares - por isso a escolha pelos anos iniciais - pensarem e discutirem (com) r-existências negras em sua diversidade e de modo afirmativo.

Para isso, considero que independentemente do segmento social com o qual é identificada, cada pessoa tem suas próprias experiências no e com o mundo, trajetórias, narrativas, saberes e que são protagonistas de suas r-existências e que, embora possam apresentar semelhanças, são diferentes. Essas são questões fundamentais que precisam ser reconhecidas e respeitadas.

Do mesmo modo, defendo uma educação que contribua para a desconstrução de representações que possam povoar imaginários sociais e que são viabilizadas, inclusive, por meio dos processos educativos escolares. Tratam-se de narrativas e imagens das populações/r-existências negras, no passado e no presente, como espectadores em estado de silenciamento, aceitação e contentamento frente aos processos de violência, submissão, inferiorização, desigualdades etc. que precisam ser tensionadas, movimentadas e desconstruídas, assim como, as imagens/imaginações e concepções pejorativas com as quais se busca dizer sobre essas r-existências.

Desse modo, as imagens fotográficas ganham centralidade nesta pesquisa por sua potencialidade educativa e por sua expressiva presença em nosso cotidiano, em meios e contextos diversos, inclusive o educativo escolar. Por um lado, devido ao seu caráter de visualidade, as fotografias foram tomadas como elementos de representação, comprovação fidedigna e ilustração daquilo que mostram e/ou do que o texto que a acompanha diz sobre ela.

Isso se torna uma limitação à medida em que são utilizadas para aprisionar o mundo e as pessoas/r-existências, histórias e realidades a modos únicos de r-existir, tal qual mostram e que, por vezes, sequer dizem respeito às experiências de vida das pessoas representadas.

Por outro lado, elas podem ser questionadas de modo a movimentá-las dessa posição à qual foram submetidas e evidenciar outras possibilidades com e a partir delas.

À vista disso, a discussão deste trabalho acontece a partir de dois movimentos centrais. Em um primeiro momento, identifico e discuto as r-existências negras no contexto de um mundo normativo e universalizante sustentado em um pensamento espacial, social, histórico excludente e hegemônico.

Em um segundo momento, em desdobramento do primeiro identifico e discuto r-existências negras a partir do contexto de tensionamentos e enfrentamentos dos pensamentos hegemônicos e das dinâmicas que se revelam a partir deles. Considerando que são múltiplas existências, formas e possibilidades de ser e estar no mundo que são, muitas vezes, marcadas por violências, desigualdades e injustiças, mas também, por lutas e resistências.

É desses contextos que emerge a problemática que propus investigar e a necessidade de analisar como se dá a sua presença ou ausência no contexto educativo escolar, e de modo mais específico, em fotografias dos livros didáticos de Geografia.

Para tanto, essa discussão é respaldada em referenciais do pensamento descolonial e dos movimentos negros, pensando-os como possibilidades de abertura, diálogos, ampliação e ressignificação de pensamentos, narrativas e imagens sobre o mundo, tendo em vista que ele é constituído por diversos outros mundos e múltiplas r-existências. E que imagens e narrativas/narrativas e imagens são (re)produzidas para nos dizer e educar sobre o mundo e os sujeitos que o produzem, tanto no/do pensamento hegemônico quanto no/do pensamento de resistência que tensiona aquele.

A partir desses diferentes contextos e movimentos, pensando em sua influência e participação nos processos e percursos educativos, busquei identificar limitações e possibilidades para a construção de uma educação geográfica - com e a partir de fotografias - atenta às multiplicidades de r-existências e espacialidades do/no mundo e, de modo específico nesse trabalho, às étnico-raciais negras. O ponto de partida é a identificação de fotografias de r-existências negras diversas que podem comparecer no contexto educativo escolar e a mobilização de pensamentos com e a partir delas.

O livro didático é tomado como um dos meios pelo qual ocorre essa presença, além de ser um importante referencial teórico-metodológico em práticas didático-pedagógicas. No entanto, enquanto um movimento de discussão não absoluto ou determinante, destaco que no processo de pesquisar emergiram outras possibilidades de recursos e estratégias de movimentação de pensamentos com e a partir de fotografias.

Sendo assim, as discussões elaboradas partem de duas questões centrais: as potencialidades educativas e de mobilização de pensamentos por meio de fotografias que constituem e atravessam o nosso cotidiano, inclusive o escolar; e o pensar r-existências negras em fotografias.

É importante considerar que, embora não esteja necessariamente explicitado e referenciado no texto, o pensar r-existências negras nas fotografias, se desenvolveu, em grande parte, a partir de narrativas e reflexões de pesquisadoras, pesquisadores e escritores, sobretudo negros, considerando a importância de pensar com e a partir de suas leituras, geografias e experiências no e com o mundo que, em alguma medida, estão refletidas em suas escritas. É um movimento de pensar r-existências negras “desde dentro” (Guimarães, 2015) e com suas escrevivências (Evaristo, 2023).

Diante do exposto, a questão que mobilizou a realização desta pesquisa foi: De que modo as fotografias presentes no contexto da educação geográfica com os anos iniciais do Ensino Fundamental podem contribuir para pensar-dialogar sobre questões étnico-raciais e r-existências negras?

A partir dessa inquietação, o **objetivo geral** delineado para a pesquisa foi: analisar fotografias que apresentam r-existências negras em livros didáticos de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental para abordar questões étnico-raciais com e a partir delas.

Junto a isso, os **objetivos específicos** formulados foram:

- a) Identificar fotografias que apresentam r-existências negras em livros didáticos de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental de modo a observar de que maneira são apresentadas imagneticamente;
- b) Problematizar as fotografias identificadas, levando em consideração o contexto no qual estão inseridas nesses materiais;
- c) Indicar limitações e possibilidades para discutir questões étnico-raciais negras com e a partir delas.

Para que os objetivos propostos sejam alcançados foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Revisão teórica sobre os temas que constituem a pesquisa;
- b) Identificação das coleções didáticas de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2023;
- c) Seleção e análise das fotografias que apresentam pessoas negras, presentes nos livros didáticos selecionados para análise;
- d) Sistematização e análise das fotografias identificadas e selecionadas.

Por meio desse percurso com análises baseadas em questionamentos e problematizações das fotografias, foi possível propor caminhos possíveis para pensar em práticas educativas favoráveis ao antirracismo em que as questões étnico-raciais possam ser discutidas cotidianamente e não apenas em datas específicas.

Para além de abordar questões como o combate ao racismo em suas diversas formas de manifestações e demais violências vivenciadas pela população negra e outras minorizadas pelas estruturas de poder que as conformam, conforme será apresentado a partir do terceiro capítulo, é possível pensar em outras possibilidades de leituras, pensamentos e diálogos sobre e com r-existências negras e(m) fotografias e tomando como referência experiências e leituras de mundo próprias desse segmento com ênfase no seu protagonismo.

Para tanto, esta tese está constituída e organizada da seguinte forma:

No **primeiro capítulo**, “Questões étnico-raciais e(m) r-existências negras: entre geografias, imagens e movimentos”, discuto, em um primeiro momento, sobre os processos históricos de classificação e hierarquização da humanidade a partir do elemento raça, evidenciando que, ao passo que promovem consequências às populações racializadas como as negras, produzem benefícios às brancas que não são racializadas. Esses processos violentos e opressivos são a base da formação socioespacial do Brasil e, portanto, têm configurado e organizado os lugares, as sociedades e as suas instituições, dentre elas, a escola e os processos educativos. E mais do que isso, (re)produzem narrativas e imagens para “dizer” sobre esse mundo e as pessoas que o constituem.

Em um segundo momento, em direção ao movimento de descolonização e antirracismo, discuto, ainda, sobre a importância do movimento negro na luta e resistência àqueles processos coloniais e colonizadores e por emancipação e afirmação da população negra.

No **segundo capítulo**, “Questões étnico-raciais e r-existências negras e imagens na educação (geográfica): pensar-dialogar com movimentos e(m) fotografias”, em diálogo com o capítulo anterior, discuto sobre essas questões no contexto da educação escolar, com ênfase no ensino de Geografia. Para tanto, a Lei 10.639/2003, conquistada via movimento negro, destaca-se como elemento central para essa discussão. Nesse contexto, faço apontamentos gerais sobre questões étnico-raciais e a influência da referida lei no currículo e nos livros didáticos, com ênfase em possíveis desdobramentos pedagógicos baseados nesse referencial teórico-metodológico tão presentes nas escolas públicas brasileiras.

Além disso, considerando o papel das fotografias na constituição de imaginações geográficas sobre o mundo e as múltiplas r-existências que o produzem, e ainda, como potencializadoras ou limitadoras nos processos educativos, elas também serão tema de discussão deste capítulo.

No **terceiro capítulo**, “Diálogos com e a partir de r-existências negras em fotografias: uma pesquisa que acontece no mover-experimentar-pensar” apresento os caminhos e os processos do desenvolvimento da pesquisa desde a escolha dos materiais didáticos ao tratamento do conteúdo imagético selecionado, reorganizado e ressignificado para a análise. Uma vez que o trabalho realizado com as fotografias é tensionado como possibilidade didático-pedagógica identifico-o como movimento de experimentação de pensamentos com e a partir delas.

Assim, nesse capítulo apresento, em um primeiro momento, as fotografias identificadas nos livros didáticos – primeiro, todas elas e organizadas em composições por coleção e categorias e depois apenas algumas e organizadas em pequenos conjuntos - e as análises realizadas. Em um segundo momento, apresento fotografias identificadas em outros meios como possibilidade de descolonização e ampliação das r-existências negras apresentadas e grafadas em nossas mentes.

Por fim, em “Considerações de encerramento: pensamentos-diálogos que continuam”, apresento considerações finais acerca do que foi desenvolvido e analisado na pesquisa e, reconhecendo que a conclusão da tese não significa o encerramento de tais pensamentos-diálogos, aponto possibilidades de caminhos para a continuação, ampliação e aprofundamento dessas discussões com r-existências negras e(m) imagens no contexto da educação – sobretudo geográfica - escolar.

CAPÍTULO 1- QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E(M) R-EXISTÊNCIAS NEGRAS: ENTRE GEOGRAFIAS, IMAGENS E MOVIMENTOS

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Chimamanda Adichie, 2019, p. 32).

Mais uma vez, as reflexões da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie chamam atenção para as diferentes potencialidades das histórias e, acrescento, das imagens para “dizerem do mundo” em sua diversidade. Elas podem nos mostrar um mundo por meio de uma única leitura e, assim, limitá-lo e paralisá-lo em nossa mente ou podem ser ampliadas e viabilizarem leituras diversas.

À vista disso, nesse capítulo, são abordadas questões que envolvem a população negra desde o início dos processos coloniais considerando: de um lado, os processos de opressão, violência, exploração e desvalorização dessa população na sociedade brasileira em diversos campos, com ênfase ao contexto educativo; e, de outro, a ação dos movimentos negros como elemento central nas lutas contra esses processos. Movimentos negros no plural porque são diversos e juntos constituem uma luta maior que é o Movimento Negro, mas que não lhes confere caráter de unicidade (González, 2022).

Para tanto, nos dois primeiros tópicos, raça e racismo são destacados enquanto dispositivos de poder que produzem e regulam relações e práticas socioespaciais, marcados por violência, desigualdades, opressões, classificação/hierarquização, subalternizações e exclusões de r-existências: de povos e lugares, de histórias, geografias e epistemologias, de culturas, de leituras e de imagens de mundo. Em favor de um mundo baseado em experiências limitadas de um único lugar de enunciação com suas próprias concepções, narrativas e representações de mundo, mas que foi imposto ao mundo todo, por meio desses dispositivos de poder, como o único possível. E este, por sua vez, tem no universalismo ocidental e sobretudo no euroetnocentrismo e no supremacismo branco características centrais. Essas são as bases que sustentam, também, a organização socioespacial brasileira.

Ainda que seja apenas uma versão da realidade e da história sobre ele, esse modo hegemônico de pensar e imaginar o mundo - com seus diversos lugares e povos - tanto é produto como também produz narrativas e imagens de mundo para “dizer” dele e daqueles que o produzem. E assim, é representado como homogeneidade e não como multiplicidades.

Representações estereotipadas e de caráter fidedigno capazes de convencer sobre a tal realidade, sendo ela considerada a única possível ou a mais adequada para todo o mundo².

Por outro lado, neste capítulo também ganha centralidade a concepção de mundo constituído por heterogeneidades e, portanto, marcado por enfrentamentos àquelas imposições e suas consequências, evidenciando a existência de “lutas e resistências que buscam criar contraespaços antirracistas e descoloniais”, como destacam os geógrafos Valter do Carmo Cruz e Denílson Araújo de Oliveira (2017, p. 11).

Esses processos podem ser compreendidos numa perspectiva geográfica. Uma “geograficidade” que é “constitutiva da produção social do espaço, de uma racialização do espaço expressa nas velhas e novas políticas de branqueamento do território”. Além disso, esse contexto demanda movimentos de ações e enfrentamentos, fazendo com que esse mesmo espaço também seja “historicamente marcado por múltiplas formas de resistências cotidianas ou organizadas, como por exemplo, o movimento negro, que vem construindo discursos e práticas antirracistas e descoloniais” (Cruz; Oliveira, 2017, p. 10-11)

Desse modo, são destacados o papel da ciência geográfica e, por efeito, do seu ensino no contexto escolar para a reprodução do mundo eurocentrado-ocidêntico, bem como, as mobilizações em torno de questionamentos e tensionamentos desse pensamento que foi estabelecido hegemonicamente e do papel político e educador dos movimentos negros brasileiros, como elemento de luta, resistência e emancipação dessas relações de poder, com ênfase em possibilidades educativas que emergem a partir disso.

Ao questionarmos e tensionarmos pensamentos e narrativas hegemônicas e universalizantes de mundo, são abertas possibilidades e condições de manifestações das multiplicidades e diferentes r-existências no/do mundo. Outras r-existências, modos de ser, estar, pensar, viver - que não estão condicionadas aos modos de ser e existir ocidênticos impostos ao mundo - podem ser vistas, ouvidas e re-conhecidas. E outras narrativas e imagens passam a dizer do mundo, não como verdades absolutas, mas como recortes possíveis e factuais das múltiplas realidades que o constituem.

² Podemos pensar sobre os reflexos desse processo de imposição de um mundo e uma realidade para todos retomando os escritos de Chimamanda Ngozi Adichie no livro “O perigo de uma história única” que argumenta sobre o que ocorre ao privilegiar determinadas histórias ou partes delas e omitir outras. São criadas ‘histórias únicas’ sobre os lugares e as pessoas. Histórias e também imagens são criadas ou adulteradas e reproduzidas repetidamente como verdade absoluta e inquestionável. Por exemplo: “mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (Adichie, 2019, p. 22).

Raça como um elemento de produção e propagação de Geografias de desigualdades do/no mundo

Para iniciar essa discussão, em diálogo com a geógrafa Doreen Massey, parto da concepção de que o mundo em que (con)vivo e o lugar desde o qual penso-escrevo é constituído por heterogeneidades, marcado pela coexistência de multiplicidades - de pessoas/grupos sociorraciais, realidades, histórias, trajetórias, experiências e espacialidades no e com o mundo, bem como, leituras de mundo - e pela possibilidade de eventuais encontros entre elas (Massey, 2008). Os lugares são, pois, construídos com e no encontro das diferenças: “diferentes pessoas, diferentes grupos, diferentes etnias. Em termos humanos, eles são o emaranhamento, a reunião de diferentes histórias, muitas delas sem qualquer ligação anterior com as outras” (Massey, 2017, p. 39).

De modo complementar, destaco que a ideia de espaço aqui defendida é fundamentada nas teorias da mesma autora, por meio da qual é possível compreender a relação de concomitância entre espaço (mundo) geográfico e as multiplicidades de r-existências que nele coexistem e o produzem ao promoverem inter-relações e movimentações diversas. Isso porque,

O espaço é um produto de inter-relações. Ele é constituído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno [...]. O espaço é a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade; é a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; é a esfera da possibilidade da existência de mais de uma voz (Massey, 2004, p. 8, grifo da autora).

No entanto, essa não é a única concepção e tampouco é amplamente validada nas organizações históricas e geográficas de mundo, tendo em vista que, no contexto dos processos coloniais e da invenção do mundo moderno-colonial capitalista e eurocentrado, uma narrativa de mundo com base em uma versão daqueles acontecimentos foi produzida e imposta ao mundo. Sendo essa, por sua vez, fundamentada na racialização e classificação/hierarquização humana.

O espaço (ou o mundo) conquistado, racializado e colonizado foi, assim, concebido e representado como uma grande extensão territorial desprovida de existências autônomas, de histórias, de relações, de trajetórias, de experiências e de saberes preexistentes constituídas por aqueles que ali estavam. Foram transformados apenas em lugares e vidas – inferiores - imobilizadas à espera da chegada dos grandes conquistadores.

E assim, são produzidas e reproduzidas por diversos meios comunicativos e educativos, imaginações geográficas³ – imagens mentais que carregamos sobre o mundo - que ignoram r-existências e a possibilidade do mundo ser constituído por heterogeneidades e encontros (ou não) múltiplos de existências, estórias, trajetórias e de acontecimentos espaço-temporais que podem coexistir simultaneamente (Massey, 2008).

Os processos educativos institucionais fundamentam-se nessas histórias, geografias e imaginações fundamentadas em uma única narrativa (versão) e imagem de mundo para o mundo todo, no qual, um único grupo, com base em suas limitadas experiências e interesses no/com o mundo, produz uma lógica de organização espacial, temporal e social à qual todos os outros são submetidos e devem seguir. Nessa concepção, as multiplicidades de mundos, espacialidades e temporalidades do/no mundo são historicamente ignoradas.

Frente a isso, não podemos perder de vista o fato de que as diferentes sociedades, das quais cada um de nós faz parte, são constituídas por diferentes indivíduos e grupos humanos que historicamente produzem e reproduzem (n)os lugares e os organizam de acordo com os próprios costumes, modos de ser, pensar, viver e estar no mundo, além de experimentá-lo e estabelecer relações nele e com ele de diferentes formas. E esse é um ponto fundamental a ser abordado nos processos educativos escolares dos quais participamos e somos responsáveis.

Para vivermos em sociedade e convivermos em harmonia com as outras pessoas coexistindo com nossas diferenças, precisamos rasurar as ideias de normatização, de homogeneização, bem como, a de que apenas as outras pessoas são diferentes. É um movimento de re-conhecer que as diferenças estão em todos nós, nos mais diversos aspectos e de estabelecer relações de respeito em relação às múltiplas r-existências no/do mundo.

Do mesmo modo, não podemos ignorar que, algumas pessoas e grupos são oprimidos, mais ou menos, a depender dos elementos de diferenças que apresentam.

Em decorrência dos processos coloniais, determinados grupos, suas trajetórias, estórias, culturas, geograficidades, epistemologias etc., têm sido ignoradas e têm impulsionado relações contrárias às de reconhecimento e valorização de suas existências.

É a predominância de uma História e uma Geografia oficiais únicas de mundo, de América Latina e, especificamente, de Brasil, estruturadas em relações de poder que

³ A concepção de imaginações geográficas está fundamentada em Doreen Massey (2008; 2017) e refere-se às imagens mentais que carregamos sobre o espaço e não ao sentido de invenção de ideias e imagens abstratas que permanecem apenas no campo da fabulação e imaginação.

classificam, dominam, exploram, oprimem e discriminam pessoas em razão de diferenças étnicas, raciais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas/lugares de origem e outras (Santos, 2021).

Tais marcadores de diferenças têm sido tomados como mecanismo de hierarquização, subalternização e/ou exclusão desses que são identificados como diferentes do padrão normativo de humanidade representado pelo corpo branco ocidentalizado, proeminentemente o masculino, heterossexual, cristão e pertencente à elite ou próximo às classes com condições socioeconômicas mais favoráveis.

É o caso da raça, utilizada como elemento de classificação, como será aprofundado adiante, em que todos os corpos não brancos foram submetidos à racialização, classificação e hierarquização, sendo todos naturalmente inferiores, enquanto os brancos não eram racializados e definidos como naturalmente superiores (Quijano, 2005a).

No contexto dos processos coloniais e escravistas de povos e territórios, a ideia de existências de raças humanas foi um elemento fundamental de classificação, homogeneização e discriminação de diferentes grupos sociorraciais não brancos. Embora inicialmente justificada com conhecimentos das ciências biológicas, hoje sabemos que se trata apenas de uma construção social baseada em relações de poder extremamente violentas.

Se do ponto de vista científico biológico a ideia de raças humanas é irrelevante, do ponto de vista político e ideológico tornou-se um conceito muito significativo à medida que funciona, por um lado, como um dispositivo de poder de dominação, opressão, subalternização, exploração e exclusão social. E, por outro lado - como será aprofundado posteriormente - funciona como elemento político de afirmação e emancipação das comunidades negras ao ser tomado e ressignificado pelos movimentos negros (Gomes, 2005; Munanga, 2019).

Para ambos os casos, o elemento raça, as relações e as dinâmicas que dele decorrem, podem ser pensados do ponto de vista geográfico à medida que, não só podem ser lidos no espaço e no tempo, como também produzem espacialidades e organizam o espaço de modos diferentes e coexistentes:

1. Espaços e relações de desigualdades, discriminações e violências contra a populações racializadas, como a negra, bem como, de desvalorização de suas existências, histórias e culturas; e, junto a isso, de superioridade, privilégios e imposição da branquitude (Bento, 2022). Mesmo que não sejam reconhecidos no discurso sobre relações raciais brasileiras já que a

população branca ficou isenta da classificação racial e continua sendo entendida como não racializada;

2. E espaços e relações de afirmações das r-existências, experiências e narrativas negras, que são diversas, e de manifestações e movimentações de luta e resistência contra as imposições da estrutura de poder que produz e reproduz esses contextos de desigualdades, injustiças e violências (Santos, 2009; 2017).

Sendo assim, é importante considerar que a concepção de raça é permeada por diferentes relações e significações que envolvem o poder, sejam de imposição ou de enfrentamento. De acordo com o jurista e filósofo Silvio Almeida, o surgimento da ideia de raça entre humanos está diretamente relacionado à constituição política e econômica das sociedades contemporâneas e capitalistas. O “seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da *raça* sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito *relacional e histórico*” (Almeida, 2019, p. 18, grifo do autor).

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005a) explica que a ideia de diferentes raças humanas é uma construção mental social criada como forma de legitimar a dominação dos colonizadores sobre os colonizados na América e foi fundamentada na suposta existência de uma estrutura biológica que poderia definir naturalmente uma hierarquização humana em inferiores/dominados e superiores/dominantes com base nas diferenciações entre colonizadores e colonizados. Mas, essa suposição foi fundamental para a sustentação das relações de exploração e dominação sobre povos e territórios pelo mundo, bem como, de imposição de seus modos de existir e suas experiências no/com o mundo (Quijano, 2005a).

A utilização da raça como dispositivo de poder de classificação, dominação e exploração humana passa a configurar os territórios e sociedades latino-americano e brasileiros pelo menos desde a chegada dos colonizadores europeus nestes territórios e dos encontros com os povos que já r-existiam e coexistiam ou os que vieram a r-existir posteriormente.

É desses encontros, em grande medida adversos, que tem início a invenção do sistema-mundo moderno-colonial e capitalista⁴, fundamentado em uma estrutura de poder que tem na

⁴ Justifico a utilização do termo sistema-mundo em algumas passagens do texto em respeito ao referencial teórico que assim o faz. No entanto, mesmo compreendendo o posicionamento dos autores do grupo modernidade/colonialidade sobre o termo “sociedade” não deixo de utilizá-lo. Segundo Grosfoguel (2020), as formulações referentes ao sistema-mundo são utilizadas pelo grupo modernidade/colonialidade como uma “alternativa ao conceito de sociedade” rompendo com o seu sentido eurocêntrico moderno “que reduz ‘sociedade’ às fronteiras geográficas e jurídico-políticas de um ‘Estado-Nação’”. Trata-se, portanto, de um “movimento de

racialização e na atribuição de identidade racial às pessoas não brancas o padrão de classificação social, histórico e cultural da população do mundo (Quijano, 2005a).

Tais relações de poder, estruturadas nos processos de colonização, domínio e escravização do/no continente americano tornam-se, posteriormente, uma organização colonial de dominações territoriais que se expande para outras partes do mundo, garantindo o seu fortalecimento e sobrevivência.

Classificação e hierarquização racial são, portanto, importantes características da estrutura de poder conformada pelos colonizadores europeus que, como apontado anteriormente, colocam a si mesmos, bem como, suas experiências, histórias e culturas europeias como superiores e mais importantes. Mais do que isso, uma vez que acreditam e se autointitulam como o centro do universo, a partir do qual o mundo deve se orientar, esses modos eurocentrados-ocidênticos de ser e existir no mundo são impostos a todos os outros povos e lugares do mundo como os únicos possíveis.

Nesse contexto, também é operacionalizada a homogeneização dos povos e territórios com os quais os colonizadores estiveram em contato na América ou em outros continentes em momentos posteriores, por meio de mecanismos como a desconsideração e apagamento da sua diversidade étnica e cultural.

Uma das consequências em relação a isso é a criação de identidades reducionistas a partir da classificação racial fundamentada na invenção de raças humanas. É o caso, por exemplo, dos ameríndios “astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc.”, conhecidos por seu desenvolvimento e sofisticação” que passaram a ser apenas “índios”, bem como, os “achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc.” de origens africana que foram reduzidos à “negros” e nada mais (Quijano, 2005a, p. 116).

Tratam-se de identidades raciais coloniais que lhes foram impostas ignorando suas re-existências anteriores. Esses povos foram submetidos e forjados em uma outra narrativa e modos de ser, estar, existir e experienciar no mundo.

protesto” nas ciências sociais contra a utilização das categorias “sociedade” e “Estado-nação” como sinônimos, tendo em vista a coexistência de “processos e estruturas sociais cujas temporalidades e espacialidades são mais amplas que a dos ‘Estados-nação’” (Grosfoguel, 2020, p. 55-56). E ainda, sistema-mundo é um conceito/teoria formulado por intelectuais negros como o afro-trinitário Oliver Cox desde 1950 e, posteriormente teve contribuições do sociólogo estadunidense Immanuel Wallerstein. Junto a isso, destaca que Oliver Cox também já havia discutido sobre a ideia de que o racismo como produto do mundo moderno a partir da expansão europeia em 1942, o que retira de Quijano a origem dessa ideia.

Tiveram seus nomes, histórias, linguagens, descobrimentos e produtos culturais, memórias, identidades ignoradas ou apagadas, subestimadas ou apropriadas e passaram a existir oficialmente na História e na Geografia do mundo, do continente latino-americano e, especificamente do Brasil, por meio de versões apresentadas por invasores-colonizadores europeus e fundamentadas nos contextos da conquista-invasão, colonização e identificação destes territórios.

As novas identidades – criadas, no caso dos índios, negros, mestiços etc. ou ressignificadas, no caso dos brancos europeus – a partir das relações sociais de dominação estabelecidas na América e posteriormente em outros territórios, não consideravam mais apenas os lugares de origem, mas estavam fundamentadas na categoria racial.

As características e diferenças fenotípicas como a cor da pele e do cabelo e formato dos olhos, do nariz e do crânio - mas significativamente a cor da pele, por sua visibilidade mais imediata - passaram a ser fundamentais na definição da identidade racial e, por efeito, de classificação social da humanidade.

Desse modo, raça e identidade racial ou de cor “foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” inicialmente na América e posteriormente imposto ao mundo tornando-se um padrão universal de poder e de classificação (Quijano, 2005a, p. 107).

É também nesse contexto de colonização e classificação social baseada na racialização que a branquitude foi constituída e, junto a isso, consolidado o imaginário social de supervalorização das existências brancas em detrimento das não brancas. Esse processo histórico e geográfico foi profícuo para os colonizadores europeus brancos se projetarem no/ao mundo como a representação da civilização, os grandes protagonistas da História e do desenvolvimento do mundo e das sociedades modernas.

De acordo com Maria Aparecida da Silva Bento “Cida Bento” (2022), psicóloga, ativista e pesquisadora no campo da branquitude, o tom da pele tornou-se uma característica fundamental utilizada pelos brancos colonizadores europeus na diferenciação e atribuição de valores aos outros sempre em relação a si mesmos como a referência e representação de humanidade.

Os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste. A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem e disseminassem o significado de si próprios e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão (Bento, 2022, p. 28-29).

Por efeito, com Quijano (2005a) e Santos (2017; 2021) podemos pensar na concomitância dessas relações de poder com o surgimento do capitalismo mundial, pois é também nesse contexto de constituição histórica e geográfica da América com a invenção das novas identidades de natureza racial que emerge uma nova estrutura global de relações de produção com a exploração e controle do trabalho, dos recursos, da produção, bem como, de sua distribuição no mercado mundial e em função do capital.

A partir desses instrumentos, foram definidos posições, lugares e funções da população nessa estrutura de poder e de controle do trabalho. Elabora-se uma divisão racial do trabalho. Essa estrutura passou a configurar o mundo moderno-colonial e capitalista eurocentrado, em que, os europeus ocupavam o centro e os não europeus, racializados - e por essa lógica naturalmente inferiorizados em relação aos brancos - passam a ocupar as posições subalternas. “O capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado” (Quijano, 2005a, p. 110).

Os trabalhos desenvolvidos pelos colonizados/dominados na América, indígenas (servidão) e negros (escravização) não eram remunerados. Por outro lado, o contexto de classificação racial da população e a naturalização do trabalho não-assalariado criou entre os brancos europeus “a percepção de que o trabalho assalariado era um privilégio dos *brancos*” e que os colonizados, uma vez que eram racialmente inferiores, naturalmente, deveriam servir aos superiores não sendo “dignos do pagamento de salário” (Quijano, 2005, p. 110, grifo do autor).

Frente ao contexto de exploração e dominação racial, a propagação do racismo pelo mundo todo, em suas diferentes formas de operação e manifestação, foi um aspecto fundamental e central para a formação do capitalismo (Santos, 2021) e da manutenção da estrutura de poder do qual emergem esses processos. Apesar do fim do colonialismo na América Latina, houve a permanência da colonialidade do poder, do ser, do saber, da natureza que se constituiu enquanto “relação social, cultural e intelectual” que, por sua vez, estruturou a formação socioespacial brasileira.

Conforme é explicado pelo geógrafo Carlos Valter Porto-Gonçalves, mais do que uma “configuração geopolítica por meio da qual o mundo se mundializou”, o colonialismo foi responsável pela constituição de territórios moderno-coloniais em diversos lugares do mundo, até mesmo na Europa. Junto ao colonialismo, a colonialidade conformou geografias de poder

pelo mundo. Por meio dela foram constituídas “relações sociais e de poder do sistema mundo nas suas mais diferentes escalas” (Porto-Gonçalves, 2017, p. 43).

Tendo em vista que o capitalismo tem na exploração, dominação e hierarquizações sociais elementos básicos de formação, afirmação e disseminação pelo mundo, o geógrafo Renato Emerson dos Santos (2017), destaca a colonialidade como a base desse sistema, uma vez que, enquanto estrutura de poder, se integra às diversas dimensões das existências, relações e experiências sociais e produz hierarquias e desigualdades sociais que as determinam, tal qual ocorre no capitalismo: hierarquias étnico-raciais, sexuais e de gênero, de classe, espiritual, epistêmicas, linguísticas, regionais etc.

Trabalho, subjetividade, autoridade, sexualidade, cultura, identidade, entre outras, são todas dimensões constituintes das experiências sociais de indivíduos e grupos, e são constitutivas de um pacote de múltiplas relações de poder que, imbricadas, constituem a “colonialidade”. Esta se vale, portanto, de hierarquias sexuais, políticas, epistêmicas, econômicas, espirituais, linguísticas e raciais de dominação, operando em diversas escalas, desde a global até as interações entre dois indivíduos (Santos, 2017, p. 60).

Nessa dinâmica de exploração e dominação, povos, lugares e culturas não apenas foram inferiorizados e violentados em razão de suas diferenças fenotípicas, tiveram suas existências - corpos, mentes, territórios, recursos, saberes e histórias - espoliados, como também, lhes foram impostos outras identificações, histórias, geografias, culturas, modos de vida etc.

Uma vez que a Europa passa a se entender e ser entendida efetivamente como o centro do sistema-mundo moderno-colonial e do capitalismo mundial, também passa a definir novas identidades geoculturais para as diversas e heterogêneas regiões e populações do planeta, agora também incorporadas nesse sistema-mundo eurocêntrico universalista, homogêneo e hegemônico e todos sob o controle e domínio europeu.

Desse modo, a leitura geográfica de raça se encontra também nas vinculações históricas das diferentes populações a regiões específicas do mundo: populações negras são associadas ao continente africano, populações brancas ao europeu, populações indígenas ao americano e amarelos ao asiático. Embora equivocadas e fundamentadas em referenciais distorcidos construídos em um contexto de colonização e de colonialidade, essas associações têm natureza geográfica.

Raça passa a ser, por esta ótica, um conceito geográfico, uma noção que se assenta sobre leituras espaciais. A Geografia está, portanto, de uma forma muito subliminar, na base da construção da ideia, das relações e dos comportamentos baseados no princípio de classificação racial. Raça deixa de ser, portanto, um princípio de classificação biológica para ser um princípio baseado em “identidades geoculturais”, identidades baseadas em referenciais espaciais (Santos, 2009, p. 4).

Essas associações produzem “visões de mundo, visões do *outro*”. Essas visões podem “orientar e regular comportamentos e relações” (Santos, 2009, p. 4, grifo do autor) e não estão baseadas apenas em leituras do espaço, mas em uma complexa articulação entre espaço e tempo que, por sua vez, “compõem a geograficidade e a historicidade de indivíduos e grupos” e viabiliza a classificação e hierarquização de continentes, regiões geoculturais e “raças” por aqueles que se consideram em posições superiores de acordo com os seus modos de pensar o mundo de forma linear, com caminho e direção únicos e universais: do e para o mundo europeu. Esse processo, é “um conjunto articulado de pressupostos e conclusões constituintes de uma associação cultura-raça-espaço-tempo, e outros elementos que lhes servem de suporte” (Santos, 2009, p. 5).

Desse modo, além das invasões a título de colonização territorial, da subjugação, classificação e hierarquização racial e social - por outros marcadores de diferença - dos povos e de seus territórios como inferiores e da atribuição de novas identidades a eles, a versão da História e Geografia de mundo produzida e difundida pelos europeus é fundamentada nessa estrutura de poder e, por efeito, no seu modo ocidental de ser, estar, viver e pensar no/o mundo como o único caminho para atingir a supostamente inevitável civilização por eles projetada.

Imersos em seu próprio modo de existir, pensar e experimentar o mundo, ao passo que ignoravam a multiplicidade de existências que o produz, esses povos instituíram a si mesmos como um modelo único, hegemônico e universal necessário para todos no mundo. Apresentaram-se como a referência, inclusive epistemológica, a partir da qual outros povos poderiam existir, embora sempre condicionada a existência daquela, superior e modelo de existência em todos os aspectos.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (Quijano, 2005, p. 115).

Nesse contexto, configura-se o pensamento eurocêntrico que segue na mesma perspectiva: a de desconsideração de todas as outras formas de existências, de ser e saber com suas próprias culturas e conhecimentos.

Os europeus, não apenas acreditaram ser naturalmente superiores e “a culminação de uma trajetória civilizatória”, como também, por essa razão, passaram a “pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais

avançado da espécie”. E mais do que isso, se creditaram por essa modernidade, para a qual imaginavam-se os criadores e protagonistas,

com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (Quijano, 2005, p. 110-111).

Tratam-se dos processos de eurocentramento do mundo, por meio do qual é definido quem é centro e quem é periferia; e do eurocentrismo, por meio do qual ocorre a desqualificação de conhecimentos e experiências de outros povos e lugares do mundo que não estão no centro (Santos, 2021). Conforme é discutido pelo geógrafo Valter do Carmo Cruz (2017), a partir desses processos iniciados no continente americano, via colonialismo,

inaugura-se, por um lado, o projeto civilizatório da modernidade, que busca afirmar e celebrar a experiência histórica particular da Europa como sendo algo universal e superior, através de elementos como o racionalismo, o humanismo, a ciência, a ideia de progresso, o Estado etc. Mas, por outro lado, nesse processo, negaram-se e subalternizaram-se outras matrizes de racionalidades, outras formas de razão, outros projetos civilizatórios, outras cosmovisões, com outros saberes, linguagens, memórias e imaginários (Cruz, 2017, p. 15-16).

Nem mesmo a diversidade interna do continente europeu e, de modo particular, da parte ocidental, foi considerada na elaboração da perspectiva eurocêntrica. Longe de contemplar outros modos de conhecer dos próprios povos europeus e do mundo em diferentes épocas, a elaboração do eurocentrismo limitou-se a uma racionalidade ou perspectiva de conhecimento única e particular.

Esta, por sua vez, imposta ao mundo como forma hegemônica de saber, ser e existir, colonizou e sobrepôs-se “a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (Quijano, 2005a, p. 115).

Dessa forma, a colonialidade em suas diversas formas de manifestações – do poder, do ser, do saber, da natureza - é extremamente prejudicial, sobretudo às populações que têm sido historicamente afetadas de diferentes formas. Por meio de todos esses processos muito de suas r-existências, seus modos de existir, ser, estar e conhecer no/o mundo, suas próprias histórias, saberes, culturas, pensamentos e imagens de si e dos outros foram apagados ou invisibilizados.

E mais do que isso, no caso da colonialidade do saber, conforme argumenta Porto-Gonçalves (2005, p. 3), além do vasto conjunto de desigualdades e injustiças sociais herdadas do colonialismo e do imperialismo, “há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos

impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemologias que lhes são próprias”.

O fortalecimento desse mecanismo de poder é viabilizado por sua permanência em diversos espaços e contextos estratégicos da sociedade, como os educativos e comunicativos. Presente em suas instituições, relações e práticas cotidianas, a colonialidade pode ser identificada:

em nossas instituições políticas e acadêmicas, nas relações de dominação/opressão, em nossas práticas de sociabilidades autoritárias, em nossa memória, linguagem, imaginário social, em nossas subjetividades e, conseqüentemente, na forma como produzimos conhecimento (Cruz, 2017, p. 15).

A partir disso, podemos pensar a existência e influência da colonialidade em suas diversas formas de manifestação, do racismo e do eurocentrismo nos contextos de produção e reprodução de conhecimentos ponderando sobre quais conhecimentos (e produtores) são legitimados ou tem espaço de produção em universidades e centros de pesquisas, quem escolhe e quais conhecimentos e referenciais são autorizados a compor os currículos acadêmicos e escolares.

E neste último caso, como isso influencia, também, na produção e escolha materiais e livros didáticos que chegam às escolas, tornam-se referenciais teórico-metodológicos e compõem as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas nos processos educativos. Ou seja, quais leituras e concepções de mundo serão disseminadas via processo educativo institucional por meio desses materiais.

Conforme é discutido pelo sociólogo venezuelano Edgardo Lander, a produção dos conhecimentos das ciências sociais, como também é o caso da ciência geográfica (Cruz, 2017), está fundamentada no discurso hegemônico de um modelo de civilização de bases euroetnocêntricas. Uma construção “que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural [e geográfica] como padrão de referência superior e universal” e que tem na modernidade que é representada por eles e no neoliberalismo importantes alicerces (Lander, 2005, p. 13).

Na lógica da sociedade liberal moderna e globalizada, entendida no eurocentrismo como “a ordem social desejável, mas também a única possível”, todos estão colocados em uma fila histórica ancoradas apenas no tempo. Todos os povos e sociedades atrasados devem avançar

até alcançar o progresso, representado pelas sociedades civilizadas da modernidade, padrão único, universal e globalizado de humanidade.

Este é o contexto “histórico-cultural do imaginário que impregna o ambiente intelectual no qual se dá a constituição das disciplinas das ciências sociais. Esta é a visão de mundo que fornece os pressupostos fundacionais de todo o edifício dos conhecimentos sociais modernos” (Lander, 2005, p. 13) que continuam a ser reproduzidos pelos meios educativos formais e oficiais.

Essa lógica global de desenvolvimento - que tem na modernidade europeia a ideia de progresso e que foi imposta ao mundo como sendo algo inevitável, possível e necessário para todos os povos e lugares - pressupõe e impõe uma homogeneização entre os lugares e pessoas, ignorando as particularidades de cada um e as diferenças (geográficas) entre eles, como se não tivessem suas próprias experiências, trajetórias, histórias e geografias. Assim, diferenças são transformadas em desigualdades (Massey, 2005).

E uma imaginação espacial (geográfica) constituída dessa forma, é limitada e fracassada, por não contemplar as múltiplas trajetórias que se movimentam, produzem e transformam o espaço e por não nos permitir que os desafios sociais e espaciais sejam enfrentados e superados. Ao ignorar as heterogeneidades entre os lugares e as multiplicidades coetâneas e não compreender a complexidade que é a constituição do espaço, ele acaba reduzido a exposição em um dado momento do tempo, como se espaço e tempo não existissem juntos.

De modo complementar, Porto-Gonçalves (2017) também chama atenção para as simultaneidades temporais que coexistem no espaço em todos os momentos, inclusive naquele que marca a chegada dita triunfal dos europeus aos continentes explorados. Vidas já existiam com suas especificidades, já grafavam e produziam aqueles espaços com seus modos próprios de existência. Mas essas formas de r-existências foram inferiorizadas, apagadas ou omitidas das versões das Histórias e Geografias de mundo que nos foram contadas.

Nesse contexto, ao discutir sobre a necessidade de movimentar a estrutura epistemológica de modo a tirar os conhecimentos produzidos pela população negra brasileira das posições de marginalização e subalternização às quais foram designadas, Gomes (2020) destaca a importância das múltiplas formas e frentes de resistências negras ao longo dos séculos de violência que essa população tem enfrentado desde o seu sequestro em África e da sua escravização.

Embora os colonizadores europeus tenham encontrado em territórios colonizados, outras culturas e outros modos de viver, de pensar e de existir e que tenham se valido em demasia desses encontros, todas foram consideradas inferiores em relação a eles. Para além disso, mesmo que o desenvolvimento da humanidade que conhecemos hoje foi viabilizado por esse encontro de culturas e saberes, ainda há resistência em reconhecer e promover essa multiplicidade epistemológica⁵.

Mesmo com a ampliação da visibilidade negra e indígena de formas emancipatória e afirmativa na história e na sociedade, fruto de lutas e conquistas políticas pelas respectivas comunidades, ainda há, em alguma medida, esforços para manter suas falas/narrativas silenciadas, incompletas ou no passado.

Tal pensamento e comportamento se deve, portanto, à permanente colonialidade do poder, do ser, do saber de base eurocêntrica-ocidêntica que estrutura lugares, sociedade, instituições, culturas, formas de produzir conhecimentos, narrativas e imagens para dizer das pessoas e do mundo, bem como, impor modos de comunicar e de pensar e se relacionar com e no mundo.

Apesar do fim do colonialismo geopolítico dos territórios do continente americano, a colonialidade, em suas variadas facetas, tornou-se uma “herança cultural, cognitiva e epistêmica materializada no eurocentrismo” que ainda estrutura e/ou atravessa a produção de conhecimentos nas ciências humanas e sociais, inclusive os geográficos. Dentre outras consequências,

permaneceu uma profunda colonização epistêmica, inclusive no pensamento crítico, que resultou em uma cosmovisão claramente arraigada no eurocentrismo, expresso nas formulações teóricas, na forma como construímos nossos conceitos, na maneira como estabelecemos nossas interpretações, comparações de fenômenos históricos e sociais e, enfim, na maneira *de produzirmos conhecimentos, modos de significação e de produção de sentido ao mundo* (Cruz, 2017, p. 18, grifo do autor).

Por muito tempo, as outras existências e suas próprias histórias, geografias e epistemes sequer foram consideradas e re-conhecidas pelas sociedades e suas diversas instituições, inclusive as de produção de conhecimentos e educativas. Uma vez que nos foram narradas, bem como, imagens sobre elas, do ponto de vista do colonizador - “o vencedor”, como se fossem Histórias únicas e universais.

⁵ Inclusive na educação escolar, apesar da exigência legal em relação a esse reconhecimento, conforme destaque no tópico “A Lei 10.639/2003 e a educação geográfica: movimentações e tensões no contexto educativo escolar”, no capítulo 2 deste trabalho.

Conforme explica Cruz (2017), os processos de apagamento, silenciamento ou invisibilização dos conhecimentos e saberes dos povos e territórios colonizados configuram o que ficou conhecido como violência epistêmica⁶ que, por sua vez, ainda afeta as populações subalternizadas pelo sistema-mundo moderno-colonial/capitalista e também influenciam as nossas leituras e modos de pensar o mundo ao sermos privados desses outros conhecimentos e formas de saber. A violência epistêmica é:

uma forma de exercício do poder que produz a invisibilidade do outro, expropriando-o de sua possibilidade de representação e de sua autorrepresentação; isto é, trata-se do apagamento, do anulamento e da supressão dos sistemas simbólicos, de subjetivação e representação que o outro tem de si mesmo, bem como de suas formas concretas de representações e registro de suas memórias e experiências (Cruz, 2017, p. 17).

De formas diferentes, a violência epistêmica é prejudicial para todas as pessoas, tendo em vista que os conhecimentos que temos sobre o mundo estão fundamentados nos referenciais eurocêntricos, em uma lógica violenta, opressora e significativamente incoerente com as múltiplas r-existências e realidades no/do mundo em que vivemos.

Isso nos impede de ter entendimentos mais amplos do mundo desde o lugar em que vivemos. Nos impede de perceber a (co)existência da multiplicidade, de diferentes trajetórias e também das desigualdades sociais e espaciais produzidas no contexto de uma narrativa única, homogeneizadora do mundo. Isso nos afeta ainda hoje, uma vez que, em geral, somos desconhecedores de outras narrativas e espacialidades que têm constituído o mundo, e sobretudo o mais próximo - América Latina e Brasil - em que vivemos, produzimos e integramos. Como é argumentado por Quijano, referindo-se ao contexto latino-americano, ao nos dizer do mundo, o eurocentrismo:

[...] opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (Quijano, 2005a, p. 118).

⁶Nota do autor: “O conceito de violência epistêmica é usado por Santiago Castro-Gómez (2005) em um diálogo com formulação da pensadora indiana Gayatri Spivak”.

Desse processo, emergiu o que Boaventura de Sousa Santos denominou “epistemicídio”, entendido como a desqualificação e extermínio das outras epistemes do mundo em favor de um exclusivismo epistêmico baseado na ciência moderna pelo eurocentrismo (Cruz, 2017, p. 17).

O eurocentrismo, como única perspectiva de produção de conhecimentos, também é prejudicial à medida que criou obstáculos impedindo que outros lugares e povos do mundo conhecessem a si mesmos a partir de suas próprias narrativas, constituídas a partir de suas experiências com o mundo. Fez com que conhecêssemos e experienciássemos o mundo em que vivemos, o chão no qual pisamos e do qual percebemos nossas existências a partir de experiências com o mundo que não são nossas, enquanto latino-americanos.

O sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel chama atenção para a estruturação de instituições e conhecimentos que têm suas bases na hierarquização da humanidade e que produzem e reproduzem o racismo (e também o sexismo) epistêmico, sendo este, diretamente conectado aos processos de genocídios (físicos) e epistemicídio (cultural) de povos e territórios pelo mundo.

Destaca-se, portanto, que esses processos favoreceram o privilégio e monopólio epistêmico da figura masculina, branca, heterossexual e ocidental contemporânea, sobretudo os que fazem referência às estruturas epistêmicas francesas, alemãs, inglesas, estadunidenses e italianas, entendidos como cânones do pensamento científico, e que, por sua vez, definem-se superiores a outras produções de conhecimentos em todo o mundo.

Não é novidade que a inferiorização de outros conhecimentos, não ocidentais, produzidos por diversos sujeitos, também inferiorizados pelas mesmas estruturas de poder, tem conferido aos corpos masculinos ocidentais a autoridade para decidir quais conhecimentos podem ser legitimados e universalizados para o mundo todo.

Embora os conhecimentos e cânones do pensamento que compõem essa estrutura epistêmica limitem-se às experiências, leituras de mundo e problemáticas particulares e locais, eles são impostos ao mundo como universais, entendendo-se que “suas teorias são supostamente suficientes para explicar as realidades sócio-históricas do restante do mundo”. Como resultado dessa universalização epistêmica, universidades ocidentalizadas estruturam suas bases teóricas nessas experiências particulares apesar das diferenças entre os lugares em que estão e aqueles de onde emergem as teorias nas quais se fundamentam (Grosfoguel, 2016, p. 27).

Por efeito, instituições de produção e reprodução de conhecimentos, como as universidades ocidentalizadas, fundamentadas nessa estrutura epistêmica que é reciprocamente validada nessas instituições, tornam-se também, espaços de reprodução de racismo (e sexismo) epistêmico que, por sua vez, “tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos

imperiais/coloniais/patriarcais no mundo”, além de gerar “injustiça cognitiva” ao desqualificar e excluir outros conhecimentos produzidos desde diferentes lugares e sujeitos/grupos, com suas próprias cosmologias e leituras de mundo, considerados inferiores em relação aos cânones superiores, e que emergem criticamente frente às estruturas de poder mundializadas (Grosfoguel, 2016, p. 25).

Desse modo, podemos pensar a existência e influência do racismo nos contextos de produção e reprodução de conhecimentos retomando o questionamento sobre quais conhecimentos (e produtores) são legitimados ou tem espaço de produção em universidades e centros de pesquisas e quais conhecimentos e referenciais são autorizados a compor os currículos acadêmicos e escolares. E, neste último caso, como isso influencia também na produção e escolha de materiais e livros didáticos que chegam às escolas e compõem as práticas pedagógicas. Quem decide quais referenciais, leituras e concepções de mundo serão disseminadas via processo educativo institucional?

Versões eurocentradas e incompletas da História e Geografia ainda constituem a base da nossa educação histórica e geográfica sobre a formação territorial, populacional e cultural do mundo, do continente e do país em que vivemos, que, por sua vez, tem seu início datado na chegada dos colonizadores/invasores, podendo, portanto, figurar de forma limitada nossas memórias e imaginações geográficas sobre o mundo ao ignorar as diversas r-existências que nele têm coexistido com seus modos próprios de ser e contribuído para o seu desenvolvimento.

Sendo assim, grande parte – se não tudo - do que conhecemos sobre os diversos povos que constituem esse território, a exemplo das r-existências negras, não são construções a partir das suas próprias narrativas, trajetórias, experiências e leituras de mundo e de acontecimentos. Nos foram apresentadas e reforçadas por diversos meios, existências concebidas do ponto de vista do colonizador, e por isso, colonizadas. Versões que também necessitam de descolonização⁷.

⁷ Em diálogo com referenciais teóricos da Geografia que realizam tais abordagens, utilizo o termo “descolonial” ao invés de “decolonial” e compreendo que, embora presentes no conjunto de pensamentos que tem por objetivo o combate à colonialidade, esses termos não são sinônimos à medida que pensadores da decolonialidade consideram que “descolonial”, poderia ser confundido com o movimento histórico de descolonização pela libertação e independência dos territórios colonizados e ignorar a existência da colonialidade na contemporaneidade, apesar do fim do colonialismo. Esse não é o caso deste trabalho que, respeitando as próprias especificidades, destaca a persistência histórica de movimentos de lutas e r-existências às consequências permanentes e crescentes da colonialidade, derivada do colonialismo (Haesbaert, 2021).

Junto a isso, a partir desses processos históricos e geográficos no contexto dessa estrutura de poder fundamentados na racialização têm sido produzidas e reproduzidas culturas e representações para revelar, legitimar e representar as versões eurocentradas de mundo e que ainda influenciam modos de ver, interpretar, significar e pensar o mundo e as pessoas que o produzem. Imagens igualmente distorcidas e incoerentes às multiplicidades de lugares, r-existências e realidades no/do mundo que também ajudam a compor muito dos conhecimentos, limitados, que temos sobre o mundo.

Foram inventados determinados padrões de narrativas e imagens para dizer do europeu brancos, dos africanos, dos ameríndios e de outros povos não brancos. Tratam-se, portanto, de reproduções de imaginários coloniais e colonizadas. Imagens com as quais pretendem, portanto, significar as Histórias, Geografias e modos de existir fundadas da/na colonialidade, produzidas com base em leituras e experiências de/com o mundo locais e particulares, mas que são tomadas como homogêneas e hegemônicas para o mundo todo.

Essas imagens compõem, portanto, parte dos conhecimentos que temos sobre o mundo e suas múltiplas r-existências. Mais do que isso, as imagens nos formam, educam – direcionam ou desviam - o nosso olhar e constituem regimes de visualidade (Filé, 2023).

Para pensar sobre a participação das imagens na produção de conhecimentos sobre o mundo, parto de dois argumentos iniciais.

Um deles, é o de que as imagens – e mais ainda no caso das fotografias – com frequência são tomadas como representações do mundo, em sentido tradicional, verdadeiros espelhos do mundo, devido à sua natureza visual e documental, de testemunhar/comprovar a real existência do que mostram. E tornam-se particularmente perigosas quando se referem às narrativas hegemônicas de mundo. E o segundo, é a influência dessas imagens-representação, em nossas formas de ver e conceber o mundo.

Considerando isso, retomo o diálogo com as discussões de Massey (2008) em sua crítica à ideia de possibilidade de representação do espaço geográfico como esfera de representação. Uma vez que o espaço é produto de acontecimentos simultâneos, de heterogeneidades e múltiplas r-existências - cada qual com suas histórias e trajetórias - de relações e encontros que podem ou não acontecer, de movimentações e de mudanças, e, portanto, é inacabado, sempre aberto às possibilidades e em construção, ele não pode ser representado de forma fidedigna porque estaríamos ignorando e até mesmo negando todas essas características que lhe são constitutivas e sem as quais não existira espaço e não estaríamos aqui, agora (Massey, 2008).

Portanto, o que conhecemos, por meio de representações, são apenas versões de existências, experiências, histórias, realidades e mundos.

Essas questões também podem ser pensadas a partir das discussões do sociólogo e teórico cultural jamaicano-britânico Stuart Hall (2016) sobre os modos de representar⁸ as pessoas e os lugares em suas diferenças, bem como, as bases em que essas produções imagéticas estão sustentadas e como elas participam de nossas concepções de mundo e atribuição de significados a tudo o que está nele.

Para Hall (2016), os significados que atribuímos a pessoas, objetos e eventos são constituídos a partir das interpretações que elaboramos sobre eles, a utilização ou integração nas práticas cotidianas e o modo como representamos as coisas, “[...] as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos” (Hall, 2016, p. 21).

De forma mais específica, o autor chama atenção para a centralidade da estereotipagem nas representações sobre as diferenças na cultura popular e ainda questiona sobre a origem dessas “figuras e estereótipos populares” e sobre a sua presença nas nossas formas de pensar e significar o mundo (Hall, 2016, p. 139).

Por sua vez, a geógrafa Raphaela Desidério argumenta que o discurso colonial e hegemônico está presente nos modos como as outras pessoas e as suas espacialidades são pensadas e imaginadas. Além de atuarem na produção e reprodução de estereótipos, paralisam o nosso pensamento e são capazes de “nos aprisionar, de criar barreiras à vida que pulsa de nossas experiências com o mundo, a ponto de anestesiar a sensibilidade para esse turbilhão de imagens que a tudo recobrem” (Desidério, 2017, p. 4).

Esses discursos baseados em classificações, hierarquizações e opressões ainda exercem profunda influência na produção e reprodução de concepções e representações negativas e equivocadas sobre diferentes r-existências no/com o mundo – em termos étnico-raciais, no contexto dessa discussão, leia-se negras -, bem como, moldam e controlam os comportamentos e as relações entre elas.

⁸ Stuart Hall toma os estudos culturais como uma epistemologia não positivista e aproxima-se do construtivismo social e da teoria crítica. E a representação torna-se um conceito central desse estudo.

De modo semelhante, a teórica feminista e antirracista estadunidense bell hooks (2019) chama atenção para as consequências de representações negativas e estereotipadas sobre ser uma pessoa negra, tendo em vista que, em sua maioria, tratam-se de “representações de raça e negritude que apoiam e mantêm a opressão, a exploração e a dominação de todas as pessoas negras em diversos aspectos”. Nesse sentido, argumenta ainda, que desde a escravidão, “os supremacistas brancos reconheceram que controlar imagens é central para a manutenção de qualquer sistema de dominação racial” (hooks, 2019, p.33).

Educados e imersos em uma cultura fundamentada majoritariamente em uma perspectiva eurocentrada e eurocêntrica de mundo e de conhecimento, respectivamente, e que é essencialmente racista, somos induzidos a pensar e nos relacionar com os lugares desconhecidos, bem como, os outros segmentos sociais étnico-raciais apenas ou sobretudo a partir do que representações produzidas sob o viés racista e supremacista branco dizem sobre eles e não o que eles são na realidade. Somos, portanto, moldados e movimentados pelo olhar “ocidêntico”, o qual “nos toma com tamanha força que somos, por vezes, incapazes de pensarmos a vida do outro. Vidas como imagens estereotipadas, e não como experiências com o mundo” (Desidério, 2017, p. 4).

De forma complementar, o segundo argumento sobre o qual fundamento a discussão sobre as imagens diz respeito à sua relação com o modo como pensamos, concebemos e (re)produzimos o mundo e as nossas geografias.

Ainda em diálogo com Doreen Massey (2017, p. 37), que afirma que: “[...] muito da nossa ‘geografia’ está na mente”, tendo em vista que, “nós carregamos conosco imagens mentais do mundo”; com Stuart Hall (2016) que destaca a necessidade de observarmos o modo como as imagens que nos cercam têm participado dos nossos modos de ver e entender o mundo, da produção de significados e despertar comportamentos sociais e, ainda, com Valter Filé (2023) ao discutir sobre as imagens na educação do nosso olhar. Ao ensinar a ver, elas corroboram regimes de visualidade já estabelecidos e definem o que e como olhamos ou ignoramos. E, justo por isso, defendo, junto a esses autores, que as imagens devem ser questionadas⁹.

⁹ Dada a importância dessa discussão, a participação das imagens na elaboração de nossas concepções e conhecimentos sobre o mundo serão aprofundadas em um tópico específico sobre as fotografias no contexto da educação (geográfica) no tópico “A Lei 10.639/2003 e a educação geográfica: movimentações e tensões no contexto educativo escolar”, no capítulo 2.

Isso posto e tendo em vista as discussões já realizadas, sobre as relações raciais produzidas na estrutura de poder que constitui o mundo, bem como, histórias, geografias e imagens para representá-lo e corroborá-lo, o próximo tópico abordará essas questões de forma específica ao contexto brasileiro.

Raça e relações raciais: espacializações e imaginações geográficas no/do contexto brasileiro

O contexto histórico-geográfico que levou à formação e desenvolvimento do Brasil, processos viabilizados pela exploração das populações ameríndias e negras africanas, foi produzido, narrado e introjetado nas mentes brasileiras pelos colonizadores portugueses de tal modo que fomos convencidos da existência de uma natural superioridade branca em detrimento das r-existências e experiências não brancas, causando desconhecimento sobre as riquezas do continente africano e das diásporas e prejuízos significativos a esta parcela da população no Brasil sentidas ainda hoje.

Portanto, o Brasil foi fundado no sistema moderno-colonial capitalista que é racista, classista e patriarcal, o qual se constituiu como padrão de classificação, hierarquização, exploração, dominação e opressão de pessoas e de lugares não brancos no mundo todo e historicamente marcado por relações sociais e raciais de desigualdade, com discursos, práticas e comportamentos que podem ser lidos no espaço e no tempo (Santos, 2021).

Imersos em uma cultura de desprezo aos outros povos, considerados pela lógica colonizadora naturalmente inferiores devido à sua racialização, os colonizadores idealizaram discursos a partir da elaboração de história e geografia únicas, homogêneas e hegemônicas.

Trata-se da narrativa do colonizador português europeu “branco”, a qual nos é apresentada desde muito cedo por meio da educação escolar que tem suas bases na colonialidade, que, por sua vez, está presente no cotidiano, nas relações, práticas, discursos e imaginações geográficas - imagens mentais de mundo (Massey, 2008; 2017) - que moldam os modos de conhecer, de pensar e de agir frente a determinadas situações. Conforme é explicado por Cruz e Oliveira,

a colonialidade está presente no conjunto de narrativas, discursos e representações espaciais produzidas pelo Estado, pela academia, pela arte que produz e reproduz um imaginário eurocêntrico moderno-colonial sobre certos grupos, povos e regiões. [...] os dispositivos discursivos produzem estereótipos, estigmas e invisibilidades, negando a diversidade e a alteridade (Cruz; Oliveira, 2017, p. 11).

As relações de poder fundamentadas na racialização e hierarquização racial são tão profundas e influentes que, por vezes, mesmo quem é oprimido na mesma estrutura de poder não se percebe inferiorizado nela por serem, também, autorizados a oprimir. É o caso dos colonizadores portugueses, por exemplo. Embora utilizassem os mecanismos de poder legitimados pela racialização e pela branquitude contra os colonizados no Brasil colonial – e, vale lembrar, esses mecanismos de poder ainda são utilizados –, é importante ponderar que, em uma escala maior e pelo mesmo mecanismo, também eram menosprezados por outros europeus que se consideravam brancos puros.

De acordo com o historiador Lourenço Cardoso (2020), os portugueses são considerados europeus menos ou não brancos por outros brancos daquele continente, como os alemães, italianos e franceses, que se entendem como raças puras. Por sua vez, os portugueses seriam inferiorizados em relação a outros europeus por terem sua origem na mistura entre povos não ocidentais, como árabes africanos, por exemplo. Nesse contexto, Cardoso destaca que,

[...] poderíamos dizer que o português é o negro da Europa, o não branco da Europa, justamente esse branco não branco que colonizou o território continental, conhecido hoje como Brasil. O branco português torna-se branco, belo, inteligente, “civilizador”, desenvolvido, no contato com outros “mais-não-brancos” do que ele (Cardoso, 2020, p. 58-59).

Entretanto, ao escreverem sobre a História e a Geografia oficial do Brasil, os brancos portugueses colonizadores omitiram aspectos da realidade de sua formação social, cultural, espacial, econômica e menosprezaram as histórias, geografias, culturas e contribuições dos outros povos e grupos que lhe são constitutivas como as populações africanas, afro-brasileiras e nativas ameríndias.

Essas operações são parte de projetos hegemônicos de nação impulsionadas pelo racismo inscrito, de diferentes formas, na formação social brasileira ao longo da sua história.

Nesse contexto, Santos (2019) destaca dois desses projetos - de branqueamento da população e o mito da democracia racial - que foram responsáveis por inúmeras formas de apagamento de populações não brancas no território, pelo mascaramento do racismo brasileiro, convencimento de uma sociedade harmoniosa e de igualdade racial, e, por efeito, da inexistência de racismo ou conflitos raciais. E por fim, a manutenção ou aprofundamento de desigualdades sociais e discriminações de natureza racial.

[...] do século XIX até a primeira metade do século XX, a hegemonia do projeto de branqueamento da população, que mobilizou como estratégias biopolíticas desde a importação de imigrantes europeus e asiáticos até a violência, expulsão territorial (na escala local) e o extermínio de populações não brancas (negras e indígenas), passando pelo próprio estímulo à miscigenação como via para o branqueamento; no século XX,

com a emergência da industrialização por substituição de importações e as dificuldades para a continuidade da importação de imigrantes, aparece o projeto ideológico batizado de ‘democracia racial’ (que elege como símbolo a obra “Casa Grande e Senzala” do pernambucano Gilberto Freyre), padrão de relações que mantém o racismo sob a inculcação de leituras que o aceitam e invisibilizam (Santos, 2019, p. 38).

É válido lembrar que as consequências desses projetos (re)produtores de imaginários se estendem até os dias atuais.

A colonialidade e o racismo conferem legitimidade ao processo de branqueamento do Brasil, dos seus diversos lugares, sujeitos, existências e experiências, culturas e imagens-representações¹⁰, bem como, dos processos educativos que dele emergem. Do mesmo modo, uma vez que a ideologia do branqueamento é efetivada, assegura a manutenção da colonialidade que confere a superiorização do segmento branco, sobretudo o masculino e bem-sucedido da sociedade. Trata-se, portanto, de um processo complexo e profundo na organização socioespacial, cultural, política, epistêmica etc., do Brasil que, conforme é explicado por Santos, envolve:

o branqueamento da ocupação (com aniquilação, extermínio, expulsão ou mesmo assimilação e embranquecimento de outros grupos, negros e/ou indígenas), o branqueamento da imagem (com as narrativas históricas apresentando lugares, países, como sendo iniciados apenas a partir da chegada dos brancos, ou seja, negando o protagonismo histórico a outros grupos) e o branqueamento cultural (com a imposição de determinadas matrizes de relação sociedade natureza sobre outras) dos territórios (Santos, 2017, p. 58).

Ao contrário de outros campos disciplinares das ciências humanas e sociais, como a História e a Antropologia, nas quais a ideologia do branqueamento foi substituída pela democracia racial nos anos de 1930, a Geografia manteve forte diálogo com esses dois projetos de nação (Corrêa, 2017).

Ambos projetos totalmente distanciados de uma cidadania plena para todos, ainda que seus idealizadores e apoiadores defendessem o contrário, contribuíram para a configuração excludente e desigual da estrutura social e territorial brasileira, bem como, da Geografia do Brasil, que, por sua vez, ainda integram o currículo da Geografia Escolar. Ora com inúmeras estratégias violentas para embranquecer a população – como discutido mais à frente -, ora com a exaltação da real composição étnica da população e negação das violências raciais praticadas.

¹⁰ Entendo que as imagens são utilizadas como forma de representar coisas, pessoas, lugares, acontecimentos etc. Como apontado no tópico anterior, tenho defendido que elas não deveriam ser entendidas dessa forma, mas, elas são e por isso, mantenho o termo justamente para assinalar criticamente o modo como nos são apresentadas, como representações, ilustrações e verdadeiros espelhos do que mostram, capazes de nos convencer da sua verossimilhança.

De acordo com diversos pesquisadores que discutem sobre democracia racial (Munanga, 2022; Jaccoud, 2008; Guimarães, 2001), uma vez fundamentada em “em uma interpretação benevolente do passado escravista e em uma visão otimista da tolerância e da mestiçagem” (Jaccoud, 2008, p. 51), essa teoria se configura como um ideal mítico que passa a apresentar o Brasil como um paraíso racial, lugar de convivências pacíficas, harmoniosas e livre de preconceitos e discriminações raciais, ou de qualquer barreira que impeça a igualdade racial, portanto, seríamos um país sem desigualdades de natureza racial.

Nesse contexto, segundo o sociólogo Antonio Guimarães, a imagem de Brasil difundida ao mundo, sobretudo nos Estados Unidos e países europeus era a de uma sociedade “sem ‘linha de cor’ [...] sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais e a posições de riqueza ou prestígio” (Guimarães, 2001, p. 148).

Uma imagem totalmente incoerente com o que é o Brasil ainda hoje, apesar de, por um lado, vivermos um espaço-tempo em que o racismo é cada vez mais denunciado, reconhecido e criticado, e por outro, é desacreditado por parte da sociedade que – não tem nada a perder - insiste em acreditar que realmente vivemos uma democracia racial.

Como explica Munanga, junto a essa falácia, emergiram muitas consequências para a população não branca.

Em razão desse ideal, o Brasil viveu muito tempo sem leis protecionistas dos direitos humanos dos não brancos, justamente porque não eram necessárias, tendo em vista a ausência dos preconceitos e da discriminação racial, pensavam. Enquanto permanecia essa consciência tranquila dos dirigentes e da sociedade civil organizada, inúmeras injustiças e violações dos direitos humanos foram cometidas contra negros e povos originários[...] (Munanga, 2022, p. 119).

Fundamentado em discussões sobre o branqueamento do território brasileiro, o geógrafo Gabriel Siqueira Corrêa analisa as relações entre a teoria do branqueamento e a colonialidade no território brasileiro identificando operações e manifestações provenientes destes processos.

As políticas de branqueamento territorial como elementos de organização do espaço e sociedade brasileira, caracterizada por diversas desigualdades sociais e raciais; e a colonialidade, sustentada nesta organização, que também opera como mecanismo de manutenção desta estrutura de poder ao assegurar a efetivação dessas políticas de favorecimento *versus* prejuízo cujos efeitos podem ser sentidos e observados nas experiências socioespaciais brasileiras ainda hoje. Sobretudo considerando a população racializada, como é o caso da negra.

O branqueamento do território se apresenta enquanto estratégia da prática do poder para manutenção da colonialidade. Ele se configura enquanto um dispositivo, uma forma de exercício do poder, desta, na medida em que é consequência de

ordenamentos jurídicos e simbólicos, visíveis ou não, passados ou presentes, fundamentadas em raciocínios baseados e/ou materializados no espaço, que tem como elemento ordenador a raça. Uma forma de ordenamento territorial constituído por características eurocêtricas e coloniais (Corrêa, 2017, p. 119).

Nesse contexto, as políticas de branqueamento empreendidas pelo Estado tiveram papel central. Conforme explica Corrêa (2017), em vista da elevada concentração da população negra pelo território brasileiro e o receio das elites brancas em relação à população negra, em razão de suas movimentações de enfrentamento à escravidão, por meio de revoltas, fugas e organizações de quilombos, por exemplo, o objetivo principal dessas políticas de branqueamento era aumentar a população branca em todo o território.

Medidas de estímulo à imigração de grupos brancos, de um lado, e de outro, de marginalização, de expulsão e até mesmo de extermínio de grupos negros e outros não brancos ao longo deste território, tornaram-se políticas de Estado entre os anos finais da escravidão e início da República (Corrêa, 2017).

O geógrafo Rafael Sanzio Anjos chama atenção para a manutenção dessa estrutura de poder, que, dentre outros aspectos, contribuiu para a preservação da geopolítica conservadora, da mentalidade colonial e da sociedade de privilégios sociais e institucionais do sistema político-econômico-social do Brasil colonial ao contemporâneo.

Criou-se uma miopia seletiva e propositiva em relação às histórias e geografias diversas, bem como, às necessidades e interesses da população africana e afro-brasileira no Brasil em benefício de uma elite branca controladora e dominante (Anjos, 2022).

Por muito tempo, o Estado brasileiro, não só colaborou para a manutenção dessa estrutura, como também, manteve-se omissivo para com a integração social plena, reparações e compensações para a população negra.

A eles foram negados direitos básicos como educação, saúde, cultura, informações, moradia e infraestrutura de qualidade, oportunidades, trabalho e dignidade etc., nem qualquer ideal de cidadania e sentido de pertencimento nacional aspectos tão defendidos pelos idealistas desse projeto de nação.

Por outro lado, aos brancos descendentes de escravocratas ou imigrantes europeus foram garantidos privilégios por meio de dispositivos legais de manutenção ou aquisição de terras e

propriedades ou acesso a oportunidades, como educação e trabalho de qualidade (Anjos, 2011)¹¹.

De modo complementar, o autor destaca, ainda, a participação de referências legais¹² do período pós-abolição na produção ou manutenção do pensamento social racista da sociedade brasileira acerca da população negra. Essas referências legais funcionaram como estratégias que dificultaram a integração social da população negra, tendo em vista que, ou ignoravam as suas necessidades ou não fiscalizavam o cumprimento daquelas que levavam suas demandas em consideração.

Tal conjuntura indica que esse projeto de Estado-Nação já nasceu sustentado em falhas muito graves, haja vista que o ideal de cidadania plena para todos, por exemplo, nunca se concretizou na prática. Em relação a essa estruturação legal de exclusão, Anjos (2022) argumenta que:

O fim institucional da escravidão visou sobretudo, a consolidação da Geografia Oficial das Desigualdades ao “engessar juridicamente” uma estrutura de privilégios seculares e constituir oficialidade na hipocrisia e invisibilidade do Brasil Escravocrata Criminoso. [...] O Brasil Imperial Escravocrata vivia na ilegalidade do tráfico, silenciada pelos grandes proprietários das fazendas com o aval do Estado-Nação em nascimento. Dessa forma, as leis não eram aplicadas, consolidando uma cultura da “Lei prá Inglês Ver” (Anjos, 2022, p. 569).

Resquícios de políticas de favorecimento de segmentos brancos se mantiveram e ainda afetam negativamente a população negra e outras não brancas. Esse conjunto de políticas e práticas de branqueamento têm organizado o espaço brasileiro, conformando lugares, definindo e controlando acessos e/ou permanências de grupos aos lugares (Corrêa, 2017).

No caso da população negra, africanos e seus descendentes afro-brasileiros, passaram por processos de desterritorialização de áreas centrais de grandes centros urbanos com forte

¹¹ Apesar dos benefícios concedidos via políticas de Estado, é válido lembrar que nem toda pessoa branca é herdeira de fazendeiros ou possui condições socioeconômicas favoráveis. Muitos estão em condições de pobreza também. Mas é importante não perder de vista que os modos de tratamento oferecidos às populações brancas, ainda que estes encontravam-se na condição de imigrante à época, foram muito diferentes do que receberam as populações indígenas e afro-brasileiras que já r-existiam em território brasileiro e que muito contribuíram para o seu desenvolvimento.

¹² Alguns exemplos são: a Lei Feijó (1831) responsável pela explícita proibição do tráfico, mas que não era cumprida pelo Império; a primeira Lei de Terras (1850) e a primeira Lei de Educação (1837), que proibiam a aquisição de terras e o acesso à educação pública pela população negra, respectivamente. A Lei Saraiva Cotegipe (1885) que visava impedir a participação política de analfabetos; a Lei da Vadiagem (1890) que viabilizava a violência de forma naturalizada contra a população negra pela polícia; a Política de Embranquecimento (1872) que teve por objetivo embranquecer a população brasileira por meio da “extinção do povo de matriz africana pela fome, deseducação, desterritorialidade e inexistência no sistema dominante” e, por fim, a “Lei do Boi” (1968) responsável pela oferta de cotas estudantis exclusiva aos filhos de fazendeiros (Anjos, 2022, p. 573).

presença de escravização, como do Rio de Janeiro, por exemplo, e forçados a ocuparem áreas periféricas e precarizadas. Essa desterritorialização foi justificada institucionalmente com o discurso de serem necessárias reformas e limpezas deste espaço que viria a ser a capital do país à época.

Mas, como explica o autor, essa não foi a única forma de desterritorializar essas populações. O mesmo ocorreu em outros territórios urbanos ou rurais, como é o caso dos quilombos. Essa é uma organização em que, de um lado ocorre a “difusão e a reprodução de privilégios para a população branca” e de outro a “marginalização e ausência de direitos básicos” para a população negra e seus lugares.

A partir das práticas de branqueamento e da colonialidade, “foi produzida uma narrativa sobre a nação que omite e subalterniza a presença de grupos não brancos, legitimando em alguns casos expulsões e remoções de comunidades negras” (Corrêa, 2017, p. 122-123).

Reproduzidos de formas variadas, os discursos e as práticas de branqueamento em suas diferentes dimensões: da ocupação, da imagem, da cultura (Santos, 2017) e a conformação social e espacial que deles advém, de tentativas de invisibilização ou apagamento das r-existências e das geo-grafias não brancas, de um lado, e de outro, a centralização e imposição das referências brancas e europeias como melhores e superiores, permanecem ainda hoje, porque a estrutura de poder que lhe confere legitimidade ainda existe e é fortalecida por aqueles que beneficiam a si mesmos por meio desse dispositivo ou dessas geografias de poder.

Esses aspectos podem ser observados nas relações sociais e espaciais em países como o Brasil, em que a raça - visualizada externamente, sobretudo pela cor da pele e traços fenotípicos das pessoas - se tornou um dispositivo de regulação e de organização que autoriza, desautoriza e controla modos de ser, estar e existir no mundo.

Esse elemento passa a ser uma das referências para definir os “lugares que cada um deve ocupar, o papel que devem exercer e os padrões simbólicos a serem valorizados, contribuindo para a manutenção de um padrão eurocêntrico no que diz respeito à reprodução material e simbólica” (Corrêa, 2017, p. 124).

É também pela manipulação de narrativas, imagens e diferentes linguagens que o branqueamento é operacionalizado. Com a criação ou reelaboração de narrativas e, por efeito, imagens-representação constituídas a partir delas, inventando acontecimentos, e presenças ou ausências, apagando ou ocultando outras r-existências, protagonismos, referenciais, identidades e memórias.

Assim como no apagamento, folclorização ou depreciação de elementos culturais negros afro-brasileiros (e indígenas) e da supervalorização com imposição da cultura branca europeia ou embranquecida. É o caso da música, danças e festas populares tradicionais, da religião e das linguagens ou de outros aspectos e manifestações culturais reconhecidamente de origem ou de majoritária participação negra (Corrêa, 2017).

Essa super valorização da brancura pode não ser uma combinação estabelecida entre pessoas brancas. E em parte, pode ser quase imperceptível para parte da sociedade, branca e não branca, em razão do caráter de naturalidade da estrutura de poder no qual se constitui a branquitude.

Esse conjunto de relações e comportamentos foi observado por Cida Bento em contextos de trabalho empresarial que identificou como “o pacto da branquitude”. Um pacto quase velado, não combinado, mas efetivo na produção e manutenção de privilégios às pessoas brancas e, por efeito, de desigualdades e exclusão das negras (Bento, 2022).

Raça e racismo são, portanto, elementos que não devem ser ignorados em nossas leituras e interpretações contemporâneas de mundo, bem como, das geografias que historicamente constituem e organizam o Brasil com toda a sua diversidade de r-existências e experiências no/com o mundo. Múltiplas formas de ser, estar, com suas narrativas, protagonismos, trajetórias, organizações, saberes e imagens, com referenciais de afirmação e valorização de suas culturas, bem como, de disputas e conflitos em resistência aos discursos e práticas de poder pelo direito de serem e existirem com respeito e dignidade, à sua maneira, em seus lugares de vida, constituindo e preservando heranças e memórias afirmativas e significativas.

É importante considerarmos as relações intrínsecas entre raça, racismo e a sociedade brasileira, uma vez que ela é moldada, em suas diferentes esferas pelo racismo que se manifesta cotidianamente em diversas formas, contextos e relações, das interpessoais às institucionais.

Racismo no/do Brasil: imagens e conformações socioespaciais contemporâneas

O racismo emerge como uma das consequências da invenção da racialização e hierarquização entre pessoas, bem como, da estrutura de poder que acompanha esses processos. Enquanto uma estrutura de poder arraigada nas sociedades colonizadas, de forma específica, a brasileira, produziu e organizou sociedades e lugares subjugando as populações racializadas não brancas, definindo funções e espaços que poderiam ocupar e moldando imaginários e pensamentos inadequados e discriminatórios sobre eles.

Apesar de ter sido mantido silenciado ou recusado por muito tempo e, ainda ser uma condição negada por parte da sociedade brasileira que acredita que vivemos uma democracia racial, o racismo está presente no cotidiano e afeta as populações racializadas não brancas, como a negra, se manifestando em diversas formas, contextos, espaços e relações: nas desigualdades raciais explícitas ou implícitas, em instituições de ensino, de trabalho, em lojas ou ambientes de lazer, ou ainda, nas dificuldades de mobilidade social e de acesso a necessidades básicas pelas condições de vida impostas a população negra desde antes do início da história do Brasil e pela falta de infraestrutura de qualidade nos lugares em que vivem.

As manifestações do racismo são tão profundas e articuladas nas sociedades racistas como a brasileira que se fala em racismo estrutural, pois ele é a estrutura dessas sociedades, organiza suas políticas, economia, culturas etc. e é sempre sistêmico, embora possa ser expressado de modo individual e isolado. O racismo é reflexo da sociedade e decorre da sua estrutura política, econômica, jurídica, histórica, geográfica etc., que autoriza determinados comportamentos e modos de funcionamento.

Em suas diversas formas, estratégias e contextos de manifestações, torna-se um obstáculo ao acesso de conhecimentos acerca de questões étnico-raciais, r-existências e geografias negras por todas as pessoas. Mas, é prejudicial sobretudo às pessoas negras, aos quais nega-se a aproximação e conhecimento de suas origens, além do reconhecimento e valorização de seus pertencimentos étnico-raciais e da sua negritude.

Nesse contexto, as diferenças são tomadas como elementos negativos e assim, no caso do elemento raça, “aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas” (Gomes, 2005, p. 49).

Além disso, Devulsky (2021, p. 26) argumenta que: “[...] o jugo racista conforma homens e mulheres a tentar se encaixar nos moldes brancos existenciais”. Isso pode ser observado no consumo de aspectos culturais oriundos da suposta cultura superior como estratégia de aproximação à branquitude e as redes de poder acessados por este segmento da sociedade. Instituições, a exemplo do próprio Estado brasileiro,

promoveram durante séculos uma associação sistemática da cultura negra à pobreza, ao incivilizado e ao íncio, mesmo que o continente africano também seja sinônimo de abundância, de grandes civilizações promovedoras das ciências, indo à engenharia, passando pela filosofia e chegando à física. Por isso os reflexos racistas e as práticas oriundas do colorismo foram incorporadas tão bem na construção dos nossos apreços

e gostos, e não poderiam deixar de estar presentes também no seio da comunidade negra. Desaprender o racismo passa pela compreensão do que de fato é a história africana e da diáspora, das causas do tráfico negreiro e dos seus elos com aqueles que ontem e hoje se beneficiam da clivagem racial (Devulsky, 2021, p. 26-27).

Existe nas mais diversas esferas da sociedade, desde as instituições educativas escolares e familiares às comunicativas, por exemplo, uma tendência predominante de invisibilização, inferiorização ou mesmo negação das culturas, lutas e resistências africanas, as quais constituem a trajetória e histórias das diásporas africanas no Brasil.

Mais do que ações e comportamentos racistas em que pode ser manifestado de forma isolada, o racismo é também institucional. Considerando que as instituições consistem na materialização das formas sociais, que são orientadas e controladas por normas e padrões de comportamento, atravessadas e afetadas pelas relações e dinâmicas da sociedade na qual estão inseridas, as relações e os conflitos raciais estão também nas instituições.

O racismo institucional manifesta-se na discriminação racial negativa¹³ de determinados grupos. Sendo que, a discriminação racial é compreendida como a materialização do racismo em que ocorre o “tratamento diferenciado” de pessoas que pertençam a “grupos racialmente identificados” e tem no uso de poder a possibilidade de ações discriminatórias (Almeida, 2019, p. 22).

As referidas regras são criadas por grupos sociais-raciais hegemônicos que se mantêm no poder, dominam as organizações econômicas e políticas da sociedade e favorecem os próprios interesses ao perpetuar essas regras. Com isso, a cultura, os modos de ser e agir socialmente e os interesses daqueles que estão no controle tornam-se o padrão social para todos.

No caso do Brasil, as instituições públicas ou privadas são majoritariamente controladas por homens brancos que criam normas e padrões que acabam sendo naturalizadas e não só impedem a ascensão de outros grupos ao poder, como também, fortalecem e/ou criam novas desigualdades raciais e de gênero ao obstruírem as discussões sobre isso.

Sendo assim, “[...] as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões - piadas, silenciamento, isolamento etc” (Almeida, 2019, p. 32). As normas

¹³ A discriminação racial pode ser direta, em que as intenções são explicitadas e consideradas necessárias, ou indireta, em que não existe uma intencionalidade específica ou ela não é manifestada de forma clara. Pode ainda ser positiva, casos em que o tratamento diferenciado ocorre em benefício das pessoas discriminadas porque tem efeito reparador de danos sofridos pelo grupo ao longo da história, a exemplo das políticas afirmativas, ou ainda, pode ser uma discriminação negativa, que gera prejuízos e desvantagens à pessoa e ao grupo racial. Ambas as formas afetam a vida das pessoas pertencentes ao grupo racial discriminado (Almeida, 2019, p. 22).

institucionais que organizam e controlam a sociedade brasileira tendem a prejudicar os grupos raciais negros e favorecer os brancos.

Ainda que estes últimos nem sempre percebam, reconheçam ou concordem plenamente com tais condições, acabam sendo beneficiados em detrimento desse outro grupo. “[...] um exemplo disso é a exigência de ‘boa aparência’ para se candidatar a uma vaga de emprego, que simultaneamente é associada a características estéticas próprias de pessoas brancas” (Almeida, 2019, p. 30-31).

Nesse contexto, branquitude e negritude emergem como produtos da racialização e hierarquização humanas.

Uma vez que a branquitude se concretiza na supervalorização das existências brancas e atribuição de privilégios a estes, em detrimento das existências não brancas sujeitas a racialização e violências diversas em função disso, a negritude é uma “reação racial negra a uma agressão racial branca” e, portanto, surge como um movimento político de enfrentamento ao racismo e de afirmação da comunidade negra, com reconhecimento e valorização das histórias, culturas e identidade negra, enquanto um coletivo, ainda que considerando a sua diversidade, tendo em vista que as populações negras provêm de diversos lugares e grupos étnicos e culturais (Munanga, 2019, p.10).

As hierarquias sociais produzidas pela colonialidade do poder, que, por sua vez, constituem o capitalismo, notadamente as relações de exploração e dominação, são definidoras de experiências e espacialidades das pessoas dentro da estrutura de poder que é esse sistema.

Dentre elas, encontram-se os elementos raça, classe, gênero e sexualidade, para citar apenas alguns exemplos, os quais definem quem será inferiorizado e dominado e quem será superiorizado e dominante na estrutura de poder, quem ocupará determinados espaços sociais mais desenvolvidos e de melhor qualidade, seja no trabalho, na educação, na saúde, na moradia, no lazer etc. e quem ocupará os mais preteridos.

A complexidade da classificação social e espacial baseada no elemento raça, produz espacialidades assentadas na polarização entre duas categorias: branca (brancura) x negra (negritude). As variáveis intermediárias nessas duas categorias, como o tom da cor da pele e outras características fenotípicas, a depender do lugar e contexto, podem aproximar-se mais ou menos da valorização da brancura ou da negritude e isso pode definir a classificação da pessoa para lugares e contextos específicos (Santos, 2017).

Nesse contexto, Santos (2017, p. 65) destaca que “a ambiguidade e a fluidez das categorias intermediárias, que podem ter significados diferentes a cada contexto, servem para acomodar possíveis tensões sociais – de maneira a exatamente afirmar o ordenamento social racializado”.

Estas, por sua vez, produzem relações, experiências e espacialidades específicas, uma vez que, uma pessoa, a depender do tom da cor da sua pele ou o formato do cabelo, boca, nariz ou outras características fenotípicas, pode tanto ser discriminada de forma negativa se for lida como negra em lugares e contexto de predominância e favorecimento da branquidade, como também, pode passar pela discriminação, se for lida como branca em lugares de predominância negra e valorização da negritude.

O ordenamento social racializado (que aparece nos indicadores sociais desiguais, na branquidade dos espaços de riqueza e poder, entre outros) depende, portanto, da legitimidade das categorias intermediárias e da multiplicidade de sistemas classificatórios. Depende, na verdade, do ordenamento espaço-temporal do uso destas categorias e destes sistemas nas relações sociais (Santos, 2017, p. 66).

Utilizando termos como “áreas moles” e “áreas duras”¹⁴ ou “regiões de fachada” e “regiões de fundo”¹⁵, bem como, “fronteiras invisíveis”, por exemplo, Santos (2017) identifica essa organização espacial das relações sociais e, sobretudo, raciais, como uma “geo-grafia simbólico-prática”, responsável pela definição de “práticas e normas de condutas”, mas que também controla “as possibilidades de presença e os tipos de presença de indivíduos nos lugares (contextos e cenários sociais), de acordo com a forma como a sociedade tem constituídas suas estruturas, seus pertencimentos e atributos” (Santos, 2017, p. 63).

No caso da população negra brasileira, esse problema tem marcado suas trajetórias dentro desse sistema-mundo moderno-colonial/capitalista desde a chegada forçada de africanos neste território. E embora, não sem enfrentamentos, avanços foram alcançados em razão das lutas da própria comunidade negra, as consequências ainda marcam muito de suas r-existências, relações, experiências e espacialidades.

Tendo em vista que todas as hierarquias sociais são fundamentais para a produção de relações sociais que mantêm o funcionamento do capitalismo, conforme é ponderado por Santos (2017), não há hierarquias entre hierarquias. Por outro lado, há “combinações e superposições

¹⁴ Segundo Santos (2017), as expressões “áreas moles” e “áreas duras” são desenvolvidas em pesquisas de Sansone (1996).

¹⁵ Do mesmo modo, menciona que, “regiões de fachada” e “regiões de fundo” são desenvolvidas em pesquisas de Goffman (1975).

de hierarquias definindo múltiplos eixos de subalternização e discriminação de indivíduos e grupos” (Santos, 2017, p. 60). E elas regulamentam comportamentos.

As pessoas que ocupam posições superiores são homens, brancos, heterossexuais, classe social mais favorecidas e terão relações e experiências sociais mais favoráveis do que aqueles que são inferiorizados por apresentarem características diferentes daquele padrão: mulheres, negras ou até mesmo brancas, homossexuais (ou não), de classes sociais menos favorecidas. No caso das mulheres brancas, mesmo inferiorizadas em relação aos homens brancos, quando em comparação com as mulheres racializadas não brancas, serão consideradas superiores, e por isso, já terão experiências distintas.

No entanto, o padrão das relações raciais não é uma determinação fixa, visto que se referem a experiências sociais complexas que podem sofrer variações de acordo com o contexto social, espacial e temporal no qual as interações estão inscritas. Em determinados contextos, as hierarquias sociais mobilizadas se manifestam de forma verticalizada em função das diferenças entre r-existências negras e brancas. Estas hierarquias promovem desigualdades e favorecimento do último em detrimento do primeiro grupo. Em outros contextos, as hierarquias nas interações inter-raciais são mobilizadas de forma horizontalizada que pode ter caráter de integração e igualdade de tratamento entre ambos. É o que explica Santos (2017) ao afirmar que:

Esta organização espaçotemporal das relações sociais delinea que, nos momentos e lugares em que se define o acesso às riquezas que a sociedade produz (acesso à educação, emprego, saúde, conhecimento e seus instrumentos de produção, posições de poder etc.), as diferenças raciais são mobilizadas na forma de verticalidades e hierarquias, assim produzindo e reproduzindo inequivocamente as desigualdades raciais (Santos, 2017, p. 62).

As relações e experiências de inferiorização e subalternização ou de favorecimento e valorização dependerão de quais elementos de diferenciação/hierarquização social estão sendo mobilizados em determinado contexto e se estes estão sendo atrelados a outras categorias que podem substituir, anular discursos ou reforçar determinados comportamentos.

No caso do elemento raça, pode ser mobilizado de forma independente para inferiorizar, promover desigualdades ou ataques racistas. Mas também pode ser uma relação interseccional em que raça é associada a outros elementos hierarquizantes, como gênero, classe social, localização geográfica etc. Não há “categorias estáticas, ou um único sistema de posições fixas que ‘aprisione’ indivíduos nas suas categorias” (Santos, 2017, p. 66).

Mulheres, empobrecidas, não brancas ou negras principalmente as que são retintas e moradoras de áreas periféricas, não apenas terão experiências distintas dentro da estrutura produtiva do capitalismo, mesmo em relação àqueles que pertencem à mesma classe social e ocupem posições semelhantes, como podem ser mais afetadas pelas discriminações negativas, violências diversas, desigualdades e dificuldade de mobilidade e ascensão social e espacial. Tais experiências não são as mesmas para uma mulher ou um homem pardo, em classes sociais minimamente mais favoráveis e/ou que não vivem em áreas periféricas. O que não significa que serão experiências semelhantes a homens e mulheres brancas nas mesmas condições.

As manifestações de racismo não estão associadas apenas aos marcadores corpóreos fenotípicos, como a cor da pele, o cabelo, formato da boca e do nariz etc. que são associados à raça, mas ele pode ser manifestado de forma associada a outros elementos de diferença que compõem a estrutura de poder de exploração, dominação e controle.

Nesse contexto, Santos (2017, p. 64) afirma que o racismo se manifesta na sociedade como um “sistema multidimensional de classificação social”, que, por sua vez, “resulta da complexidade dos sistemas classificatórios, e da forma como eles são operados dentro de regras sociais”. E tais manifestações podem ser controladas por variáveis sociais, biológicas, culturais, geográficas.

As variações intermediárias (do branco ao negro) que ocorrem dentro do sistema classificatório social baseado na raça ou cor podem gerar conflitos internos e externos nos diversos contextos das relações e interações raciais.

Na sociedade brasileira, dentro do sistema das classificações de base racial/cor oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que utiliza cinco categorias: amarela, branca, indígena, parda e preta, existem variações que transitam entre a pessoa classificada como branca e a classificada como negra, sendo esta categoria composta por pessoas pardas e pretas. Essas variações podem ser mais ou menos prejudiciais, ou ainda, podem até ser benéficas, a depender do contexto no qual ocorrem as relações e interações sociais e raciais. Sobre isso, Santos (2017, p. 65) afirma que “a polarização branco-negro enseja uma miríade de possibilidades”, como é caso da divisão entre brancos e não brancos ou negros e não negros a depender do lugar e contexto social, em que prevalece a valorização da branquitude ou da negritude como importantes fatores de análise.

Uma pessoa parda, por ter a pele mais clara, pode ser identificada como não negra ou menos negra e mais próxima à branquitude em determinados lugares em que houver uma presença

mais concentrada de pessoas mais retintas. Por outro lado, essa mesma pessoa pode ser considerada negra e muito distante da brancura em lugares com maior concentração de pessoas brancas. O lugar e o contexto em que a pessoa estiver podem determinar suas relações, interações e experiências raciais em função da cor e tom da pele e outros traços fenotípicos, e estes por sua vez, enquanto elementos reguladores de comportamentos sociais, podem determinar o tipo de tratamento que a pessoa parda receberá. Como por exemplo, conseguir uma vaga de emprego se disputada com pessoas negras retintas, ou, não conseguir a vaga, se disputada com pessoas brancas.

Conforme é discutido pela advogada Alessandra Devulsky, essas variações compõem o que ela chama de colorismo. Entendido como um subproduto do racismo, trata-se de uma ideologia fundamentada no supremacismo branco que autoriza a atribuição de valores subjetivos e objetivos e definição de comportamentos em função de características físicas ou culturais próprias do marcador racial. “Seja em torno do fenótipo, seja com relação à carga cultural expressa pelo sujeito, a categorização do quanto um indivíduo é negro só ocorre após a leitura de que ele não é branco”. Sempre em relação ao branco, que, por sua vez, não é entendido como um sujeito racializado (Devulsky, 2021, p. 29).

No contexto histórico brasileiro, o colorismo surge como uma estratégia favorável às políticas de branqueamento da população e em detrimento da negritude com vistas ao apagamento da identidade negra.

Embora não tenha sido possível chegar a esse extremo, dada a resistência histórica dos primeiros africanos e seus descendentes que sobreviverem física e culturalmente o que viabilizou a r-existência da negritude brasileira, o colorismo enquanto mecanismo do racismo ultrapassou os limites da branquitude no contexto social da ideia de supremacismo branco.

Além disso, passou a ser utilizado dessa forma dentro das comunidades negras, fazendo com que as diferenças apresentadas entre eles, por vezes, causem estranheza dentro de uma mesma comunidade o que, sob o viés do colorismo, pode mobilizar reproduções internas dos tratamentos que pessoas negras podem receber de brancas.

A depender do lugar em que está, o colorismo funciona aos pardos, ora como um mecanismo de exclusão, se comparados a população branca, ora como inclusão, se comparados à população preta na qual pode ser mais visível uma aproximação com as africanidades na pele retinta ou outros traços fenotípicos negroides, por exemplo.

Do mesmo modo, podem ter dificuldades para reconhecer suas origens e se compreenderem na dinâmica racial, uma vez que, “não são identificados como brancos por não terem ascendência europeia visível em algum traço físico peculiar”. Ao mesmo tempo estão inseridas “na estrutura racial que infere da sua identidade negra as características negativas atribuídas à africanidade desde o processo de escravidão” (Devulsky, 2021, p. 64).

Por outro lado, o fato de apresentarem traços fenotípicos caucasianos, “os beneficia em certas circunstâncias”, sobretudo quando comparado àqueles com mais características negroides, os quais, por vezes, podem ser prejudicados em favor dos pardos, visto que, há uma tendência em privilegiar a população com características mais próximas ao caucasiano.

Internamente, negros claros são beneficiados por negros de pele mais escura porque o racismo estrutural não poupa sequer aqueles que estão sujeitados a ele. Externamente, a sociabilidade, de um modo geral, notadamente a branca, concede vantagens à presença do negro claro, em detrimento do negro escuro. Em uma sociedade ainda profundamente racista como o Brasil, a distribuição do poder leva e, conta o fator negritude, inobstante, em certos casos, status socioeconômico. Ser rico, diplomado, servidor público ou um atleta reconhecido não protege o indivíduo de ser escrutinado segundo os critérios preestabelecidos socialmente do colorismo (Devulsky, 2021, p. 64).

Esse processo pode ser compreendido como um elemento constitutivo da branquitude e de desigualdades sociais ao longo da história da nação brasileira cujos efeitos se manifestam nas relações étnico-raciais ainda hoje.

No decorrer da história um sistema de privilégios a determinado segmento da sociedade é inventado e, como justificativa destes, foi criado “o ‘sistema meritocrático’ em que um segmento branco da população vai acumulando mais recursos econômicos, políticos, sociais, de poder que vai colocar seus herdeiros em lugar de privilégio” (Bento, 2022, p. 35), ao passo que, outros segmentos da população passam por processos de invisibilização.

Nesse contexto, no Brasil, a valorização da brancura em detrimento da negritude não é simplesmente um aspecto isolado que se manifesta em relações e situações pontuais.

Pelo contrário, como já sinalizado ao longo desse texto, é um processo que estrutura a formação socioespacial e cultural brasileira e, portanto, organiza as experiências sociais e espaciais das relações raciais, o que reflete, por exemplo, na definição de lugares e contextos em que a presença de pessoas negras é autorizada (lugares negros) e em quais não são autorizados e são evidentemente menosprezados e constrangidos por sua presença (lugares brancos).

Naqueles em que predomina a valorização e favorecimento da branca, ocorre o desprezo, a subalternização e a desvalorização da pessoa e da população negra e daquilo que a aproxima dos valores da negritude. A complexidade espacial, temporal e social da conformação das relações raciais no contexto brasileiro é explicada por Santos (2017).

[...] há espaços, lugares, momentos, contextos de interação nos quais, através de comportamentos (que são fruto de comando e aprendizados) subjetivos (às vezes, bastante objetivos!), a presença negra pode ser aceita, brindada e até valorizada, ou, por outro lado, tolerada, não aceita, reprimida ou repelida. Lugares onde a presença de um negro, ou de um grupo de negros, pode passar despercebida em seu pertencimento racial, ou pode causar espanto ou surpresa (“Quem é aquele? Como ele chegou até aqui?”), repressão ou repulsa (p. ex., atendimentos em estabelecimentos comerciais e de serviços, como restaurantes, lojas de produtos mais caros, *shoppings* etc., mas também empregos, posições de prestígio, entre outros).

Todos estes últimos comportamentos apontados indicam tratar-se de espaços – lugares, momentos, contextos de interação – brancos, espaços que não são construídos ou facultados para os negros em uma sociedade marcada pelo racismo enquanto mecanismo organizador de relações. Isso impacta as experiências de espaço, o ir-e- vir, na medida em que indivíduos e grupos subalternizados causarão, em determinados contextos, sentimentos de espanto, estranhamento e até mesmo repulsa – contextos e lugares onde sua presença é indesejada e onde as fronteiras invisíveis se materializarão através dos comportamentos dos outros (Santos, 2017, p. 69).

Desse modo, sendo um mecanismo de opressão e exclusão que é estrutural e institucional, para além disso, o racismo marca presença na sociedade brasileira (e outras) de diversas formas e contextos, nas relações interpessoais e institucionais, moldando outros tipos de racismo, como o recreativo, o ambiental, o religioso, o alimentar etc. A não consideração do elemento raça na análise de situações em que essas manifestações ocorrem, faz com que não sejam identificadas como racismo.

É o caso, por exemplo, de piadas, brincadeiras e apelidos que façam referência a características físicas, históricas ou culturais, ao passado escravista ou às religiões de matriz africana de forma pejorativa sem reconhecer a fala como algo negativo. Ou ainda, situações de desastres ambientais e de insegurança alimentar, em que, a população atingida é predominantemente negra ou não branca, mas que são mobilizadas apenas as condições socioeconômicas para a análise do problema.

Por outro lado, fruto de lutas antirracismo em diferentes frentes, em resposta àquelas situações decorrentes da estrutura de poder que nos conforma enquanto sociedade e, de forma concomitante, ocorrem a afirmação e a valorização das r-existências negras, de suas corporeidades, experiências, protagonismos e autonomia, bem como, de pertencimentos e referenciais da negritude, e enfim, das comunidades negras em sua diversidade.

A negritude emerge então, como um movimento de apreensão de consciência de pertencimento a uma mesma condição histórica e socioespacial de processos de desumanização, inferiorização e exclusão, de um lado, e de outro, identificam-se no contexto de luta, resistência, reconhecimento e afirmação de forma coletiva junto a outras pessoas que se identificam nessas condições, embora não podem ser homogeneizados, visto que, podem pertencer a grupos negros com r-existências em realidades distintas.

Nesse sentido, a negritude assume uma condição de consciência política de reconhecimento, valorização e de resgate de uma identidade coletiva de modo afirmativo e assim “torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas” (Munanga, 2019, p. 15).

Desse modo, branquitude e negritude são tomadas, pelos diferentes grupos que se identificam nesses pertencimentos, como objetos de conformação de geo-grafias em que a corporeidade e outros elementos culturais de valorização da negritude são centrais na produção de significados e de lugares, de relações raciais, de conflitos, de imagens-representações, bem como, de aprendizagem e reproduções dessas geo-grafias.

De um lado, a reprodução do racismo e do outro, a luta antirracismo em diferentes formas e contextos que disputam, produzem e reproduzem subjetividades e (re)significações sociais, culturais e políticas racistas ou antirracistas.

[...] a organização racializada das relações sociais compreende também a dimensão da luta contra o sistema de exploração/dominação/conflito baseado em raça. Isso tem implicações nas espacialidades das relações raciais, do racismo – e, também, das múltiplas lutas que vão configurar o campo do antirracismo do Movimento Negro. As relações raciais, nas suas múltiplas dimensões (de corporeidade, de religião, de cultura etc.), com suas manifestações de atributos e sistemas classificatórios constituem as suas próprias espacializações. Da mesma forma, a luta antirracismo, as resistências às opressões e o Movimento Negro também constituem as suas próprias espacializações (Santos, 2017, p. 67)

No caso das lutas antirracismo, destaca-se a importância de r-existências negras em movimento, sejam integrantes dos movimentos negros¹⁶ ou não, mas que, em sua pluralidade de formas e frentes de organização e de ação, atuam no combate ao racismo, às discriminações e desigualdades e injustiças sociorraciais, bem como, na desconstrução das narrativas e leituras de mundo que tem na superioridade racial sua fundamentação. Além disso, por sua natureza de

¹⁶ O Movimento Negro Brasileiro e sua importância na luta antirracismo serão temas abordados no tópico “O Movimento Negro Brasileiro e antirracismo: a raça ressignificada como elemento político de luta e emancipação”, ainda neste capítulo.

luta e ação política, tornam-se espaços de mobilização de uma consciência coletiva negra (Santos, 2017; Gomes, 2017; 2020).

Apesar dessa co-existência de múltiplas geo-grafias, como aquelas produzidas pelas existências das diferentes populações não-hegemônicas, a exemplo das negras, nos contextos das diversas relações e vivências cotidianas e anunciadas nas lutas e nos movimentos por emancipação, elas são omitidas pela Geografia oficial, eurocentrada e hegemônica colonizada e colonizadora de mundo, produzida no contexto e a serviço da manutenção da estrutura de poder da modernidade-colonialidade e que é reproduzida como a única possível ou pelo menos a mais importante, inclusive nos contextos educativos escolares.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de descolonização dessa Geografia oficial para que outras sejam viabilizadas e reconhecidas. Essa é a discussão do próximo tópico.

Perspectivas de descolonizações das geografias e dos conhecimentos que produzimos, pensamos e praticamos

Tendo em vista que o fim do colonialismo e as independências alcançadas pelas ex-colônias não significaram o fim da estrutura de poder imposta e fortalecida pela permanência da colonialidade, o geógrafo Valter do Carmo Cruz fundamentado em autores dos pensamentos descoloniais, aponta que a descolonização “da sociedade, do Estado, do pensamento” é fundamental, embora reconheça que ainda seja um desafio que demanda “uma outra leitura do passado e uma compreensão mais complexa dos processos de mudança/ruptura e continuidade na história e na geografia das sociedades latino-americanas” (Cruz, 2017, p. 24).

Do mesmo modo, ao destacar o protagonismo e a importância da população negra em movimentos de questionamentos, denúncias e resistências ao colonialismo e à sua colonialidade, a pedagoga Nilma Lino Gomes (2020) chama atenção para as limitações que podem acompanhar os movimentos de descolonização, tendo em vista que:

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder (Gomes, 2020, p. 225-226).

Por sua vez, Porto-Gonçalves (2017) também considera favorável aos movimentos de descolonização do pensamento, os questionamentos a esse sistema-mundo e às geografias de

poder historicamente impostas como processos naturais. De acordo com o autor, confrontos pela descentralização do pensamento eurocêntrico já estão em curso há algum tempo, pelo menos desde o final da Segunda Guerra Mundial, mas tornam-se mais evidentes a partir dos anos sessenta quando “o direito à diferença ganha maior visibilidade” (Porto-Gonçalves, 2017, p. 42).

Historicamente, os questionamentos por parte de diversos sujeitos e grupos subalternizados - justificavelmente - insatisfeitos com os modos de existência impostos, concorrem para desnaturalização dessas relações de poder em busca de emancipação. Esse movimento crítico evidencia que as hegemonias não são sustentáveis a esse mundo e as multiplicidades (territoriais, temporais, culturais e dos povos que vivenciam) que nele coexistem. Assim, diversos grupos passam a tomar as diferenças como elementos importantes em seus movimentos por emancipação e afirmação. E assim, se colocam - afirmativamente - em cena como protagonistas de suas próprias r-existências, histórias, lutas e resistências. São múltiplos “os protagonistas que partem da diferença e põem em debate a questão da diversidade e da igualdade” (Porto-Gonçalves, 2017, p. 47).

É o que também destaca Gomes (2020) ao discutir sobre a atuação histórica de r-existências negras em sua diversidade, integrantes de grupos intelectuais e de movimentos negros ou não, nas lutas contra os processos coloniais e suas estruturas de poder, bem como, as consequências que deles advém e, portanto, em movimento, individual ou coletivo, pela descolonização.

Se olharmos para a sociedade brasileira, encontraremos o protagonismo negro denunciando esse mesmo colonialismo e sua colonialidade. Ele está no clamor das negras e dos negros cujas vozes ecoaram contra a escravidão e no corpo dos que lutaram e ainda lutam pela nossa humanidade contra o racismo, as ditaduras, a pobreza, a violência racial e de gênero, a LGBTfobia, a violência religiosa, contra a hegemonia do padrão estético branco-europeu e o conhecimento eurocentrado (Gomes, 2020, p. 225).

Nessa direção, a descolonização dos conhecimentos e dos pensamentos, das histórias, geografias, narrativas e imagens produzidas sobre os lugares e r-existências que herdaram a colonialidade é um caminho mais trabalhoso, mas possível e necessário para possibilitar que outros mundos e povos ou sujeitos, com suas próprias histórias, trajetórias, saberes e experiências no/com o mundo possam efetivamente r-existir, ser e estar no mundo à sua própria maneira e terem suas r-existências reconhecidas e respeitadas de forma positiva.

Para tanto, é fundamental considerar as especificidades históricas, geográficas, sociais, culturais etc., das sociedades a partir das quais pensamos. “A nossa história é a história do

colonialismo e sua herança, mas também é a história das resistências e lutas dos grupos subalternizados contra essa realidade” (Cruz, 2017, p. 24).

O pensamento crítico, como é o caso do descolonial, tem sido construído pelo menos desde os séculos XIX e XX por pensadores que já buscavam compreender especificidades das sociedades colonizadas e periféricas a partir das leituras e releituras do seu passado colonial. Podemos pensar a realidade latino-americana e, de forma mais específica, a brasileira a partir dos pensadores do “grupo modernidade/colonialidade”, que,

[...] no final dos anos 1990 começam a construção de uma crítica ainda mais radical e contundente à herança eurocêntrica que está presente de maneira extremamente atual nas sociedades latino-americanas, seja na forma das relações de poder, na maneira de produção do conhecimento ou na produção das sociabilidades e subjetividades cotidianas (Cruz, 2017, p. 25).

Para além de críticas às diversas heranças dos processos coloniais, esses pensadores estão atentos também a outros elementos que corroboram a reprodução da colonialidade como estrutura de poder. Como explica Cruz (2017), é o caso das epistemologias e ontologias por meio das quais o mundo eurocentrado nos é apresentado como a única possibilidade de existência para todos os povos e lugares.

Os pensadores descoloniais da modernidade/colonialidade questionam as matrizes epistêmicas (etnocêntricas) do norte global que ainda sustentam a produção dos conhecimentos que integram teorias, conceitos e categorias que nos dão a conhecer o mundo e, ao mesmo tempo, nos impedem de compreender os lugares, as populações e as suas organizações socioespaciais a partir das suas especificidades. Seus questionamentos e críticas, evidenciam “a necessidade de uma reflexão sobre nossa memória, nosso imaginário, nossa subjetividade, nossas formas de existir cotidianas” (Cruz, 2017, p. 25).

Além disso, contrapondo os discursos hegemônicos de neutralidade, objetividade e universalidade das ciências e filosofias modernas, defendem o reconhecimento e visibilização dos sujeitos e de seus lugares e posicionamentos (lugar de enunciação) na produção dos conhecimentos. Todo conhecimento é localizado, é produzido em um determinado contexto, lugar e é atravessado pelas histórias, culturas e experiências dos sujeitos que produzem o conhecimento, mas também daqueles que produzem os lugares sobre e a partir dos quais se fala nas pesquisas.

No entanto, como discutido anteriormente, os conhecimentos produzidos no contexto das sociedades marcadas pelas heranças coloniais e que, por sua vez, também estruturam os

modelos dos sistemas de pesquisa e de ensino são predominantemente fundamentados em matrizes hegemônicas do norte global, como as eurocêntricas.

Embora essas matrizes sejam compostas por conhecimentos produzidos com base em locais de enunciação próprias, ou seja, experiências localizadas e específicas daqueles lugares sobre os quais falam, eles são considerados universais e mais favoráveis para conhecer, interpretar e pensar outros lugares do mundo.

Por outro lado, isso não acontece com os conhecimentos produzidos a partir de bases não hegemônicas do sul global, de lugares subalternizados e das margens como as latino-americanas, por exemplo. Pelo contrário, são considerados conhecimentos e pensadores locais, e, mais do que isso, por vezes são ignorados em outras produções com e sobre os mesmos locais de enunciação, em favor das matrizes hegemônicas.

Lemos, interpretamos e teorizamos o nosso mundo, as nossas sociedades, nossas experiências, nossos problemas, ancorados em categorias, conceitos, teorias, línguas do norte global. [...] Olhamos o mundo pelas lentes de autores que construíram suas reflexões, em muitos casos, referenciados em realidades completamente alheias à nossa. No entanto ignoramos os intelectuais que falam a partir dos lugares, experiências e línguas do sul (Cruz, 2017, p. 27).

Ainda que todo o conhecimento seja localizado, existe uma hierarquia naturalizada pela “a geopolítica do conhecimento” que estabelece “historicamente uma relação de centro e periferia em termos cognitivos, atribuindo o caráter de universalidade a determinados conceitos e teorias”.

Essa é uma das críticas centrais dos pensadores descoloniais e, por isso, sugerem a descolonização dos pensamentos, dos saberes, das ciências, o que requer: o deslocamento do lugar de enunciação dos hegemônicos para os subalternizados de enunciação que estão nas margens e periferias e “a construção de epistemologias outras que estejam vinculadas às experiências, às dores e aos sofrimentos dos grupos, lugares que são vítimas do processo colonial” (Cruz, 2017, p. 28).

Esse deslocamento não significa a desconsideração da importância de todos os conhecimentos produzidos com base nessa matriz. Não se trata de negar epistemologias de outros lugares de enunciação, até mesmo as hegemônicas e de matriz eurocêntrica, mas sim, a necessária descentralização de uma única matriz de conhecimentos imposta a todos como universal e superior e, com isso, possibilitar que “outros modos de vida ganhem o mundo, mundializando o mundo” (Porto-Gonçalves, 2017, p. 38). Para além das leituras colonizadas e colonizantes.

Como também é argumentado por Gomes (2020), ao criticar as bases colonizadas nos nossos currículos, é fundamental pensarmos nas possibilidades que podem emergir da sua descolonização e em como poderiam ser diferentes as nossas leituras e interpretações de mundo e dos diversos acontecimentos que constituem suas histórias e geografias, e, por efeito, os nossos processos e percursos educativos.

O quanto poderíamos avançar se as “leituras coloniais de mundo”, com autores defensores de “pensamentos autoritários, racistas, xenófobos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites” (Gomes, 2020, p. 232) forem descolonizadas.

E mais ainda, se os conhecimentos que nos dizem sobre esse mundo fossem crítica e profundamente revisados, diversificando os conteúdos, as referências epistêmicas e as r-existências, em suas diferentes formas, que vivenciaram e pensaram sobre cada acontecimento histórico e geográfico que nos é ensinado, ou melhor, pelos quais somos educados ou temos as nossas mentes colonizadas.

Conforme é defendido por Porto-Gonçalves (2017), esse deslocamento do lugar de enunciação é fundamental para pensarmos os diversos lugares, pessoas e realidades com e a partir das suas próprias experiências, r-existências, demandas e interesses. E de reconhecer a necessidade e a importância do que e como é produzido a partir de seus lugares de enunciação, bem como, da possibilidade de diálogos entre os conhecimentos produzidos a partir de uma diversidade de lugares, contextos e experiências no e com o mundo.

Além disso, o autor pondera que as críticas pela descentralização de matrizes e lugares de enunciação do conhecimento que se colocam como universais, notadamente a eurocêntrica, não significa que os conhecimentos não podem ser utilizáveis e universalizados para o mundo. Trata-se, por outro lado, de:

(1) retirar o caráter unidirecional que os europeus impuseram a essa ideia (eurocentrismo) e (2) afirmar que as diferentes matrizes de racionalidade constituídas a partir de diferentes lugares, [...] são passíveis de serem universalizados, o que nos obriga a considerar os processos por meio dos quais os conhecimentos podem dialogar, se relacionar (Porto-Gonçalves, 2017, p. 38).

É possível viabilizar a compreensão de um mundo que é formado a partir do encontro de multiplicidades e simultaneidades de trajetórias e estórias¹⁷, como defendido por Massey

¹⁷ Os termos trajetórias e estórias são utilizados por Doreen Massey para referir-se à história, mudança, movimento das coisas, visto que, são termos que carregam temporalidades. Em suas palavras: “significam, simplesmente, enfatizar o processo de mudança em um fenômeno” (Massey, 2008, p. 33).

(2008) e no qual coexistem simultaneamente diversos povos, saberes, conhecimentos, culturas, histórias, geografias, modos de ser, ver e estar o/no mundo etc. Além de conhecer e reconhecer as contribuições de cada povo para o mundo e a humanidade para que se possa romper com a ideia de homogeneidades espaciais, temporais, sociais, culturais, epistemológicas etc.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de criarmos estratégias educativas, escolares ou não, capazes de combater o racismo, preconceitos e discriminações raciais negativas e desconstruir pensamentos e imaginações equivocados, construídos também, por meio de imagens.

A educação que desenvolvemos precisa estar comprometida com o combate dos processos de exclusão e invisibilização, bem como, de outras consequências dos processos coloniais – como a manutenção da colonialidade -, de modo a ultrapassar os limites das teorias e discursos das propostas curriculares.

Conhecimentos que na prática, possibilitem aos docentes e estudantes perceberem e compreenderem suas posições sociais, as complexidades e as contradições dos lugares em que estão, reconhecer a existência das diferenças étnico-racial e desenvolverem empatia e respeito pelos outros e também por seus conhecimentos, histórias, espacialidades e seus modos de ser, saber e r-existir.

Que seja possível educar pessoas com base em relações respeitosas e não em hierarquias e preconceitos de modo que aprendam a reconhecer de forma positiva a existência dos diferentes segmentos étnico-raciais, com suas particularidades nos modos de ser, de pensar, de existir, de ver o mundo que não necessariamente vão ao encontro do ocidental.

E que (re)conheçam e valorizem as diferentes formas de r-existências, experiências históricas e as contribuições dos diferentes povos que constituem a diversidade que é o nosso país. E, para além disso, atuem em favor da promoção de condições de igualdade e no exercício de direitos de cada um.

Sendo assim, historicamente as diversas ações dos movimentos negros têm sido fundamentais também no campo da Educação, em que se busca combater as desigualdades fundamentadas na colonialidade enquanto estrutura de poder, e, conseqüentemente, pelo racismo em suas diversas formas de manifestação, que acompanham as r-existências negras em toda a sua trajetória educacional e que podem produzir resultados prejudiciais para a vida dos mesmos.

Compreendendo que essas ações são necessárias não apenas como forma de compensação, reparação e afirmação histórica por causa da herança escravocrata, mas também devido às diversas formas de racismo que ainda são obstáculo para uma efetiva integração (com acesso e permanência) de toda a população negra (preta e parda) em todos os espaços e instituições sociais em suas variadas esferas, incluindo os de poder e decisão.

No contexto da Geografia brasileira, destaca-se a atuação de geógrafas e geógrafos, sobretudo negros, mas não apenas, nos estudos das relações raciais do ponto de vista geográfico, entendendo os elementos raça e racismo como reguladores sociais e que, grafados no espaço, participam da sua organização. Conforme sinalizado pelos geógrafos Diogo Cirqueira e Mariza Fernandes (2023), houve uma ampliação na quantidade de pesquisas sobre as questões raciais negras a partir dos anos 2000, as quais contribuem para uma revisão crítica das bases teórico-epistemológicas da Geografia curricular, tendo em vista a sua produção no contexto do eurocentrismo, colonialismo e supremacismo branco.

Unidos em um coletivo de pesquisadores, geógrafas e geógrafos lançam olhares críticos acerca dessas discussões no campo da Geografia. Por meio de suas pesquisas, “buscam ir além da catalogação de desigualdades ao questionar lógicas e formas excludentes de produção do conhecimento”, assim como, por meio da diversificação das bases teórico-epistemológicas e de perspectivas de leituras das relações raciais, objetivam tomá-la como instrumento em favor da “justiça social” (Cirqueira; Fernandes, 2023, p. 4).

À vista disso, no próximo tópico, a discussão tem como foco central a participação do Movimento Negro Brasileiro em lutas antirracismo e na descolonização, produção e ressignificação dos conhecimentos acerca das questões raciais negras, sobretudo no campo da Educação, o que inclui a geográfica.

Além disso, destaca-se que esse processo se torna uma importante estratégia de emancipação – também, mas não apenas – política e epistêmica da população negra. Sendo que, o Movimento Negro Brasileiro é compreendido como produtor e articulador dos saberes e da intelectualidade negra produzidos em diversos contextos da sociedade que juntos integram um pensamento crítico, questionador e de encontro aos processos de colonização e que, junto a outros movimentos sociais:

indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e de conhecimentos científico. Questionam os processos de colonização do poder, do ser e do saber na estrutura, no imaginário social e pedagógico latino-americanos e de outras regiões do mundo (Gomes, 2017, p. 15-16).

De modo específico, serão evidenciados aspectos relacionados a essa movimentação dentro da Geografia brasileira com a produção das geografias das relações étnico-raciais e as geografias negras que, ao contrário de outras perspectivas geográficas que predominam na história do pensamento geográfico, não ignoram elementos como raça, etnia, gênero e sexualidade na constituição e organização de corporalidades e espacialidades e que têm no espaço geográfico um campo de manifestação¹⁸.

Raça ressignificada como elemento político de luta e emancipação: os movimentos negros brasileiros e(m) antirracismo

Conforme discutido nos tópicos anteriores e por ser esse um aspecto central nessa discussão, enfatiza-se que em relação aos humanos, as raças são “construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (Gomes, 2005, p. 49) de constituição do mundo moderno-colonial/capitalista no qual fomos conformados. E, devido à essa conformação às estruturas ou geografias do poder (Massey, 2017), é a partir do processo de socialização, sobretudo no contexto cultural institucional, que passamos a enxergar raças, perceber diferenças, fazer comparações, classificações e hierarquizações e tratamentos desiguais a quem é considerado diferente.

Frente aos problemas gerados pelos processos de racialização da população não branca, é fundamental que as instituições criem estratégias para combater esses comportamentos de modo a promover condições de igualdade, apesar das diferenças, incluindo e valorizando de forma equilibrada os grupos excluídos das representações institucionais. Almeida (2019, p. 33) argumenta que “além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas”. Mais do que denúncias, responsabilizações e repúdios a manifestações racistas, o combate a esse sistema necessita de atitudes mais propositivas, políticas e práticas antirracistas.

Nesse contexto, formados por pessoas que atuam de diversas formas - intelectual, política e/ou militante etc. - e em diversas frentes, institucionais ou não, os movimentos negros brasileiros constituíram-se como importantes agentes políticos de denúncias, lutas e

¹⁸ Um ponto de partida tomado para essa discussão, é o manifesto “Por uma geo-grafia negra” apresentado, em 2019 no XIII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia (Enanpege), por um coletivo de geógrafos negros, representando vinte Instituições de Ensino Superior presentes nas cinco regiões brasileiras.

reinvidicações pela “superação do racismo e pela construção da emancipação social no Brasil e na diáspora africana” (Gomes, 2017, p. 13).

Embora reunidos em torno de uma mesma causa, é importante reforçar a ideia de multiplicidade das pessoas e dos movimentos negros que integram o Movimento Negro enquanto uma representação maior dessas ações. Como é argumentado por Lélia González, antropóloga, ativista brasileira e mais uma importante referência intelectual, não é possível falar do movimento negro com uma perspectiva unitária e sem considerar o seu caráter de multiplicidade.

Assim são aqueles que o constituem: múltiplos e diversos, como já defendido nos tópicos anteriores. E conforme é reforçado por González, as pessoas negras, não formam “um bloco monolítico de características rígidas e imutáveis”. A diversidade é uma marca preservada de suas r-existências.

Os diferentes valores culturais trazidos pelos povos africanos que para cá vieram – iorubás ou nagôs, daomeanos, malês ou muçulmanos, angolanos, congolezes, ganenses, moçambicanos etc. – apesar da redução à “igualdade”, imposta pela escravidão, já nos levam a pensar em diversidade (González, 2022, p. 25).

Reconhecendo a profunda existência do racismo e seus prejuízos, bem como, da sua intensificação ao ser negado pela sociedade, pesquisadores e militantes integrantes dos movimentos negros têm ressignificado a ideia de raça utilizando-a como instrumento político afirmativo.

Nesse sentido, conforme é destacado por Gomes (2005), compreender os significados da ideia de raça na sociedade brasileira pode ser um processo complexo dada a ambiguidade de sentidos e usos.

Se por um lado, é utilizado por parte da sociedade como mecanismo de discriminação, opressão e exclusão social e espacial da população negra, por outro, é ressignificado e utilizado pelos movimentos negros num sentido social e político de resistência, afirmação e emancipação. Estes, por sua vez,

trabalham o termo *raça* atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. [...] ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo *étnico-racial*, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil (Gomes, 2005, p. 47, grifo da autora).

Os questionamentos, debates e enfrentamento-resistência idealizados por pessoas integrantes dos movimentos negros ao longo da história em diversas frentes têm sido

fundamentais na longa luta contra o racismo em suas diferentes formas e os impactos que dele advêm, bem como, na construção de conhecimentos e na busca por emancipação da população negra.

Ao politizarem raça, conferiram-lhe o sentido de emancipação e afirmação em detrimento da inferiorização e são responsáveis pela desconstrução e ressignificação das relações étnico-raciais no Brasil. As ações desses movimentos sociais, são, portanto, “respostas coletivas negras ao supremacismo branco que caracteriza um Brasil tão excludente e desigual” (Bento, 2022).

Nesse sentido, Bento (2022) destaca o aspecto histórico desse movimento social que nasce de “resistência e de lutas travadas durante todo o período da escravidão, indo da resistência individual às insurreições urbanas e aos quilombos”, embora, conforme afirma a autora, essas ações, que visavam o fim da escravidão e a busca por melhores condições de vida, tenham sido omitidas da história e da geografia oficiais do país para preservar a imagem de uma suposta democracia racial (Bento, 2022, p. 38).

Os movimentos negros atuam de forma social e política. E são constituídos por uma pluralidade de pessoas que atuam em uma diversidade de espaços, ações e reivindicações não apenas em favor das questões raciais negras, mas também dialogam e agem conjuntamente a outras lutas e demandas por justiça social.

As ações dos movimentos que integram esse coletivo diverso também têm promovido uma ascensão do antirracismo no Brasil. É o que Santos (2017) chamou de “uma emergência política da luta antirracismo”. Nesse contexto, o autor destaca que,

Os traços mais evidentes desta emergência são, de um lado, o surgimento de políticas públicas de combate ao racismo e seus impactos (em diversos campos, como saúde, educação, mercado de trabalho etc.), e, de outro, a ampliação e a capilarização social do debate público sobre o fenômeno do racismo em nossa sociedade, algo que era hegemonicamente silenciado (ou negado) pelo ideário da democracia racial (Santos, 2017, p. 57).

Um dos diversos grupos em movimentos que atuam em combate ao racismo e a partir de diferentes frentes, é o movimento negro de base acadêmica, uma formulação elaborada pelo antropólogo Alex Ratts. De acordo com o pesquisador, essa base específica passa a se desenvolver a partir dos anos 1970, em um momento em que também está em desenvolvimento e reformulação do próprio movimento negro contemporâneo em um sentido mais amplo.

Por sua vez, a base acadêmica se constitui por meio da ação organizada da comunidade acadêmica – docentes, discentes e técnicos administrativos – “que se afirmam negros/as no

espaço acadêmico”, predominantemente branco (Ratts, 2011, p. 29), os quais tinham como uma de suas demandas a elaboração de pensamentos negros a partir de suas próprias vozes. E a academia era um espaço propício para essa (re)tomada de voz.

Essas organizações, na atualidade “constituem grupos de atuação como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e os Coletivos de Estudantes Negros, dentre outros”, que, é importante ressaltar, não necessariamente são formados apenas por pessoas negras. Os NEABs, surgem a partir dos anos 1980 e são protagonizados por pesquisadores negros e negras, mas que também recebem a colaboração de pesquisadores de outros segmentos étnico-raciais, como é o caso do branco (Ratts, 2011, p. 29).

Em termos de avanços e contribuições, o autor destaca a atuação desses núcleos, que estão presentes em diversos espaços acadêmicos, mas que também não está restrita a estes espaços.

Vários NEABs se constituem como “territórios negros no espaço branco” acadêmico, se tornam grupos de estudos e pesquisas, realizam projetos de extensão e de qualificação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais (no espírito da lei 10639/03) e elaboram propostas de ações afirmativas para a população negra. A presença de professores/as e estudantes negros/as se torna mais organizada e articulada (Ratts, 2011, p. 36).

A ampliação do acesso, permanência e ação dos corpos negros nos espaços educativos e de produção/legitimação de conhecimentos é, portanto, um dos alcances do movimento negro de base acadêmica, que, com uma trajetória de mais de cinquenta anos, significa um movimento de “entrada em cena de corpos educados, corpos que pensam e agem individual e coletivamente, que são vistos e se veem como negros neste espaço” (Ratts, 2011, p. 38).

Tais conquistas vão ao encontro de uma das principais demandas históricas dos movimentos negros, desde o pós-abolição e que ainda permanece sendo central, que é justamente a luta pelo acesso da população negra à educação formal, inclusive ao ensino superior (Cirqueira; Fernandes, 2023).

Nesse contexto, um dos elementos que emergem dos movimentos negros é a construção de conhecimentos sobre as questões raciais brasileiras, preferencialmente – mas, sem excluir contribuições de outros segmentos sociorraciais - do ponto de vista da população negra, de modo a contemplar as suas experiências no e com o mundo, além da elaboração de estratégias de combate e superação do racismo, o que pôde refletir em mudanças nas relações raciais, no modo como são vivenciadas e pensadas em nosso país.

Na década de 1970, imersos nos debates sobre as relações raciais que se deflagraram com o afrouxamento da ditadura, muitos(as) intelectuais negros(as) enfatizavam que um dos problemas do racismo no Brasil era a forma como ele era interpretado, marcado por uma visão parcial e estritamente branca; as ciências sociais brasileiras eram parte do problema da reprodução do racismo no país ao difundir e legitimar essas perspectivas [...]. Nesse contexto, alguns ativistas viram, nas universidades ou em instituições produtoras de conhecimento, um campo de ação e atuação para a desconstrução do racismo (Cirqueira; Fernandes, 2023, p. 7).

Apesar disso, é importante ressaltar, no entanto, que a produção de conhecimentos sobre a população negra a partir de si mesmos não inicia apenas nos contextos dos movimentos negros, tampouco, no acadêmico.

Essa produção tem o seu marco inicial na vida, nas múltiplas r-existências negras. Nas vivências sociais cotidianas, nos diversos territórios periféricos, majoritariamente marcados pelo empobrecimento e por desigualdades, bem como, na ação intelectual de pensadores negros em diversas frentes – escritores, jornalistas, artistas, docentes e pesquisadores de universidades, sendo que nem todos tiveram suas contribuições reconhecidas, ou, quando tiveram, foi tardiamente (Gomes, 2020).

Dentre os resultados alcançados no campo da Educação, por meio das lutas históricas dos movimentos negros e dos negros e negras em movimento, destacam-se a criação de diversas políticas e ações afirmativas reparatórias e compensatórias que visam atender demandas históricas da população negra na promoção de igualdade racial como é o caso, por exemplo, da reserva de vagas por meio de cotas raciais em cursos de Educação Superior e Técnico em Nível Médio em Universidades e Instituições Federais (Lei 12.711/2012)¹⁹ e a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica (Lei 10.639/2003).

Tanto as determinações da Lei 10.639/2003 podem contribuir para a promoção de uma educação para relações étnico-raciais de igualdade e de uma consciência política e afirmativa sobre a população negra no Brasil, quanto, a Lei de Cotas, em diversos espaços e contextos sociais, pode contribuir para o equilíbrio das representações raciais na sociedade.

De forma específica, a ampliação do acesso de pessoas negras nos contextos acadêmicos e, por efeito, de produção de conhecimentos por e a partir desse segmento, pode contribuir para o aumento da produção e disseminação de pesquisas sobre temáticas raciais como foco e, sobretudo, a partir das suas r-existências e experiências, o que também constitui e corrobora o movimento antirracismo.

¹⁹ Em termos sociorraciais, a Lei de Cotas contemplava pessoas negras (pretas e pardas) e indígenas. A partir de 2023, com a Lei 14.723 de novembro de 2023, passou a contemplar também as populações quilombolas.

É importante reconhecer que houve avanços significativos a partir da implementação dessas políticas afirmativas, como é o caso da ampliação do acesso e permanência da população negra em Instituições de Ensino Superior.

Avanços que podem ser observados desde o aumento na produção e divulgação de conhecimentos e informações acadêmicas ou jornalísticas acerca de r-existências negras e suas experiências no e com o mundo e a partir de suas próprias vozes, ou “desde dentro” Guimarães (2015), e que são divulgados em diversos meios.

Para além do educativo e acadêmico até nas produções e alterações de materiais educativos e pedagógicos em suas diferentes formas e meios de divulgação, desde os livros didáticos escolares às linguagens imagéticas empregadas em conteúdos digitais, tais como: programas, palestras e debates com vídeos e documentários em canais de televisão ou do *YouTube*, ou ainda, postagens em redes sociais, como *Instagram* e *Facebook*, bem como, *Blogs* e outros *sites*.

Isso também é sinalizado em Gomes (2017), ao destacar que a partir das mobilizações e enfrentamento dos movimentos negros surgiram vários conceitos e temáticas que hoje constituem discussões que estruturam conhecimentos das áreas humanas, sociais, educacionais etc.

Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as relações afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico.

[...] fez e faz a tradução intercultural das teorias e interpretações críticas realizadas sobre a temática racial no campo acadêmico para a população negra e pobre fora da universidade, que articula, com intelectuais comprometidos com a superação do racismo, encontros, palestras publicações, minicursos, *workshops*, projetos de extensão, ciclos de debates abertos à comunidade e que inspira, produz e ajuda a circular as mais variadas publicações, panfletos, *folders*, revistas, livros, sites. Canais do *YouTube*, blogs, páginas do *Facebook*, álbuns, artes, literaturas, poesia abordando a temática racial no Brasil em sintonia com a diáspora africana (Gomes, 2017, p. 17-18, grifos da autora).

Esse cenário, no entanto, não significa, infelizmente, que as ações previstas pelas leis funcionem de forma plena. Pelo contrário, uma vez que o racismo é sistêmico, que atravessa todas as esferas sociais, inclusive as instituições, os estudantes negros, ainda que assegurados legalmente, podem ser afetados pelo racismo, as desigualdades e as injustiças que podem refletir significativamente do acesso à permanência e progressão nos espaços acadêmicos.

Essas ações afirmativas refletem uma luta mais ampla contra o racismo e em favor da efetivação e igualdade racial e justiça social para a população negra. É uma luta “contra e colonialidade [...] articulada à luta contra as desigualdades [...]”. E, além disso, enquanto políticas de Estado, essas ações revelam as potencialidades do “racismo, somado e reeditado pelo capitalismo e alimentado por uma série de outras violências e discriminações” em (re)produzir “historicamente uma perversidade abominável que se sustenta nas práticas sociais e no conhecimento” (Gomes, 2020, p. 226).

Apesar das limitações e dos obstáculos impostos pela própria estrutura ocidentária que hegemonicamente configura as instituições de ensino e de produção de conhecimentos brasileiras, bem como, a própria ideia do que é ciência, no que diz respeito aos avanços no contexto dos espaços acadêmicos, Cirqueira e Fernandes, ponderam, do ponto de vista da geografia, que,

Ainda que seja necessário medir com mais agudeza o impacto teórico e epistemológico, é notável como esse processo influenciou o conjunto de instituições que validam e legitimam a produção do conhecimento nas Universidades, no que diz respeito ao reconhecimento de saberes e conhecimentos produzidos por grupos e pessoas negras. Mesmo que de forma limitada, geógrafos negros e negras obtiveram mais abertura para experimentar e propor elaborações no âmbito da teoria geográfica, além de as circunstâncias favorecerem a compreensão das experiências e saberes negros como elementos constitutivos na formação socioespacial brasileira (Cirqueira; Fernandes, 2023, p. 12).

No caso da Geografia que também é historicamente marcada por visões conservadoras e racistas - haja vista a história do pensamento geográfico - tais ações também ocorrem no âmbito do movimento das geo-grafias negras, herança de debates e reivindicações históricas junto aos movimentos negros. Assim, a geografia é tomada “como uma ferramenta da luta antirracista para dirimir desigualdades e demolir mundos antinegros” (Cirqueira; Fernandes, 2023, p. 6).

Nessa direção, destaco o manifesto “Por uma geo-grafia negra” (2019), em que os pesquisadores responsáveis pela elaboração e assinatura se identificam como um movimento composto por uma diversidade de geógrafas e geógrafos negros com distintas trajetórias de formação e atuação, que orientam seus “estudos e pesquisas para as questões negras, raciais, étnicas e africanas, por vezes correlacionando-as com etnicidade, gênero e sexualidade em suas dimensões espaciais” (Por uma geo-grafia negra, 2019).

Este coletivo de pesquisadores negros no campo da Geografia, que lutam pela constituição de um espaço negro dentro da ciência geográfica, reivindicam junto a instâncias representativas da Geografia, como a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) e Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege) o reconhecimento e valorização desse movimento, de suas demandas e proposições, que não são recentes, bem como, dos conhecimentos negros produzidos em diversos campos, inclusive na militância e que constroem diálogos e possibilidades acerca do debate das questões raciais negras em outros campos, como na Educação.

De acordo com o manifesto, as pesquisas do ponto de vista geográfico com foco na população negra e que envolvem as relações entre questões raciais e espaço são importantes expressões na contemporaneidade, mas não estão restritas a este momento.

Embora as concepções epistemológico-políticas das Geografias das relações raciais e Geografias Negras sejam recentes, essas perspectivas estão ligadas às visões políticas de intelectuais-ativistas do movimento negro dos anos de 1970-1980 (Cirqueira; Fernandes, 2023, p. 6).

Destacam-se as contribuições do geógrafo negro Milton Santos, que nos anos 1990, influenciado pelas discussões dos movimentos negros que se articulavam no campo acadêmico, foi orientado a discutir sobre relações raciais e racismo na sociedade brasileira, contexto no qual elabora as noções de ‘corporeidade’ e ‘cidadanias mutiladas’ (Santos, 1996).

Além de Milton Santos, outras pesquisadoras e pesquisadores negros no campo da Geografia²⁰, “realizavam estudos e pesquisas acerca de comunidades negras, quilombos e favelas, abordando as categorias espaço, território, fronteira, etnia e raça, em consonância com as formulações da intelectualidade negra ativista”. Essas pesquisas marcam o início do movimento da geo-grafia negra reivindicada no manifesto (Por uma geo-grafia negra, 2019).

Conforme sinalizado pelo mesmo documento, as preocupações e focos de estudos e pesquisas desse movimento também contemplam “o horizonte espaço-temporal da África e das sociedades africanas” ao longo da história, do período da antiguidade, passando pelo medievo e, “sobretudo o moderno-colonial em que a ampliação e aprofundamento do capitalismo se processa com o controle territorial”, bem como, o período do “imperialismo e a globalização”. Além dos contextos histórico e geográfico africanos, também são contemplados “estudos da formação socioespacial brasileira e africana e seu caráter étnico, racial, cultural, diaspórico e territorial, articulando-a no sistema-mundo na perspectiva atlântica” (Por uma geo-grafia negra, 2019).

²⁰ Vários pesquisadores contemporâneos realizaram trabalhos de levantamentos sobre a produção das relações étnico-raciais no campo da Geografia. Para acompanhar essa discussão, ver: Cirqueira e Corrêa, 2014; Fernandes, 2020; Oliveira, 2020; Santos, 2018; Silveira e Melo, 2021 etc. (Cirqueira; Fernandes, 2023).

Nesse movimento, os pesquisadores enfatizam o seu entendimento acerca das relações históricas entre elementos relacionados à racialização das pessoas negras e a constituição e organização do espaço. Em suas considerações, reiteram que:

a racialidade, a etnicidade e a africanidade constituem o espaço em sua ontologia – na conformação das relações e das práticas sociais, raciais, étnicas, de gênero e sexuais –, o território em suas várias configurações e escalas de poder e os lugares qualificados pela diferença (Por uma geo-grafia negra).

Sendo assim, argumentam sobre os diferentes espaços/territórios e contextos nos quais as geo-grafias negras podem ser observadas e acionadas:

no espaço urbano (na segregação, nos territórios e lugares, na espacialidade dos movimentos sociais); no rural (na terra, nos quilombos); nos estudos de população (nos percentuais populacionais, nos projetos de genocídio negro), no ensino, na educação e na escola (como conteúdo - a temática étnico-racial e africana, como metodologia - as pedagogias negras e africanas, como corpos - docente, discente e técnico e na relação escola - bairro ou comunidade); no ambiente (nas situações de vulnerabilização das terras indígenas e quilombolas, dos riscos socioespaciais e socioambientais e de racismo ambiental); nas trajetórias e corporeidades de sujeitos individuais e coletivos em suas diferentes espacialidades e territorialidades (Por uma geo-grafia negra, 2019).

Frente a esse contexto, destaco a afirmação de Gomes (2017) de que o movimento negro, enquanto ator político e social e é em si mesmo “educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil”. A pesquisadora reitera a importância desse movimento na produção de conhecimentos sobre questões raciais e a educação das relações étnico-raciais.

Se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática [...], em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (Gomes, 2017, p. 19).

Ao atuarem na produção dos conhecimentos, na elaboração de políticas públicas afirmativas e educativas que devem ser inseridos no contexto educativo escolar desde cedo, podem contribuir para a formação afirmativa da identidade racial dos estudantes negros e para o reconhecimento e valorização da sua importância na sociedade, inclusive por estudantes de outros segmentos étnico-raciais, de modo a evitar preconceitos e discriminação daqueles, manifestados de forma implícita ou explícitas, seja no contexto escolar ou em outros. Assim, a construção da identidade negra no contexto educativo escolar também é uma questão primordial para os movimentos negros (Gomes, 2017).

A construção de uma identidade negra positiva e afirmativa é um desafio enfrentado por negras e negros na sociedade brasileira, uma vez que, a escola, enquanto uma importante instituição de educação e formação social, “historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo” (Gomes, 2005, p. 43).

Por essa razão, para além do sentido simbólico cultural, a construção dessa identidade também tem um viés político que diz respeito a conhecer a história negra e reconhecer que identificar-se a esse segmento étnico-racial não é errado ou ruim.

É necessário que docentes e estudantes compreendam que a negação deste e a busca por aproximação e aceitação das identidades brancas, são produtos de uma sociedade racista e excludente, e isso sim é um problema. A educação precisa assumir e efetivar o compromisso de contribuir para a construção das identidades dos estudantes e mediar afirmativamente a tomada de consciência sobre si mesmo, sobre os outros e sobre as relações construídas.

De modo geral, no que diz respeito à construção da identidade negra, no Brasil um dos equívocos que perpassam o imaginário de parte da sociedade em relação à população negra é a ideia de defini-los “negros” em razão de suas características fenotípicas, sobretudo a cor da pele, e, por efeito, discriminá-los por esse pertencimento.

No entanto, conforme é explicado pelo Movimento Negro, “ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define” (Brasil, 2004, p. 15). Assim, é uma questão de reconhecer ou não a própria ascendência africana.

Nesse sentido, Gomes (2005, p. 4), explica que, se a identidade se refere “a um modo de ser no mundo e com os outros”, que é construída a partir das relações sociais coletivas, sendo que, para além das referências culturais expressados nos modos de falar e agir, nas crenças e tradições dos grupos sociais etc., às quais a identidade está relacionada, podemos compreendê-la nos contextos sociopolíticos e históricos das sociedades na qual os sujeitos estão inseridos.

Dentre tantas relações que os sujeitos estabelecem com os outros ao longo da vida, a família e a escola têm papel muito significativo nesse processo de construção das identidades que, por sua vez, podem ser múltiplas e variáveis.

Assim, a identidade negra é compreendida enquanto uma “construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que

pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (Gomes, 2005, p. 43).

Por sua vez, Munanga (2019) afirma que as definições sobre aquilo que se entende por identidade negra podem ser muito distintas a depender do segmento social que a aborda. Sendo que a abordagem pode ser feita em contextos diversos, de forma objetiva por estudiosos ou subjetiva por diferentes grupos negros se autodefinindo ou definindo outros grupos negros próximos diferentes de si.

Ainda de acordo com esse autor, devido às diversidades contextuais que existem entre as pessoas negras, é difícil confirmar a existência de uma única identidade negra para todos os grupos negros e menciona, por exemplo, que existem diferenças na definição de identidade negra do ponto de vista das diferentes comunidades religiosas, dos militantes, dos estudiosos acadêmicos ou não, daquele que vivem nos quilombos ou dos que vivem em favelas e outros territórios pois, as realidades e as demandas de cada grupo podem ser distintas, uma vez que, vivem em contextos socioculturais diferentes, embora possam apresentar semelhanças ao serem atravessados pelo racismo, desigualdades e injustiças, por exemplo.

Isso pode ser entendido como um reflexo das diferenças que também marcam as r-existências da população negra. Embora existam demandas e interesses coletivos pelos quais lutam, eles são essencialmente diversos, porque assim também é a população negra.

Ainda que tenham suas r-existências, corporeidades e espacialidades marcadas por questões que os aproximam e que o próprio termo ‘negro’ é utilizado socialmente num sentido de integração, isso não significa que são homogêneos. São diversos, tem suas individualidades e isso deve ser reconhecido.

Considerando que as reivindicações e manifestações apontadas são demandas históricas e contemporâneas, podemos pensar em como as ações dos movimentos negros, em seus diferentes campos de atuação, podem ser observadas no contexto educativo escolar, nos conteúdos curriculares geográficos, nos materiais didáticos e nas práticas didático-pedagógicas.

Como já mencionado, um exemplo é a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Brasil, 2003). Quais os reflexos da legislação e de outros estudos, políticas e ações dos movimentos negros no contexto educativo escolar? E, de modo específico na geografia escolar, bem como, nas narrativas-imagens (re)produzidas por meio dela? Essas questões serão respondidas no próximo capítulo.

À vista disso, o próximo capítulo aborda essas questões mobilizadas pelos movimentos negros no contexto educativo escolar com ênfase na educação geográfica, considerando que ela ocorre, também, por meio das imagens.

CAPÍTULO 2- QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E R-EXISTÊNCIAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO (GEOGRÁFICA): PENSAR-DIALOGAR COM MOVIMENTOS E(M) FOTOGRAFIAS

[...] quando rejeitamos a história [e imagem] única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso (Chimamanda Adichie, 2019, p. 33).

A Lei 10.639/2003 é um reflexo disso: de questionamentos contestatórios e de movimentação contra as imposições históricas. Fundamental para o estudo de questões étnico-raciais no contexto escolar, é uma das mais importantes conquistas do Movimento Negro para o campo da Educação, sendo este um ator que disputa o currículo escolar na luta antirracismo (Santos, 2023).

Nesse contexto, os conhecimentos geográficos também são fundamentais nessas discussões, uma vez que, podem contribuir para a construção de outras leituras e compreensões das relações sociais, raciais e espaciais que formam e transformam o mundo em que vivemos.

A depender do modo como esse tema é abordado na educação geográfica, pode constituir elementos favoráveis ao antirracismo, corroborando a construção de referenciais coerentes e afirmativos e a desconstrução de pensamentos e imagens incoerentes, estereotipadas e/ou negativas que envolvam as populações negras, por exemplo.

Diante disso, nesse capítulo serão discutidas questões étnico-raciais no contexto da educação, com ênfase às especificidades da educação geográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, terão centralidade nas discussões, a influência da Lei 10.639/2003 nos processos e percursos educativos. Inicialmente, destaca-se a questão étnico-racial nos documentos e conteúdos curriculares geográficos e em livros didáticos e, por efeito, em práticas didático-pedagógicas baseadas nesse referencial teórico-metodológico, tendo em vista que é amplamente utilizado em escolas públicas brasileiras.

Além disso, considerando a importância das imagens fotográficas na constituição de imaginários geográficos sobre o mundo e suas múltiplas r-existências, elas também serão abordadas neste capítulo, com destaque para a sua utilização e presença marcante nos contextos educativos por meio de livros didáticos.

A Lei 10.639/2003 e a educação geográfica: movimentações e tensões no contexto educativo escolar

A escola é uma instituição formativa e social que, assim como o espaço, os lugares e a sociedade, é produzida do/no encontro de diferenças. É constituída a partir das relações produzidas nos/dos encontros e interações entre sujeitos/grupos sociais (estudantes, docentes, familiares, comunidade escolar em geral) diferentes em termos étnico-raciais, geracionais, espirituais, linguísticos, de gênero, de sexualidade, de classe social e origem geográfica etc.

No contexto educativo escolar, as diferenças permeiam os discursos e as práticas sociais e pedagógicas. Desigualdades, tensões, relações assimétricas e conflitos também estão presentes na convivência escolar, no currículo e, portanto, nos processos educativos que ocorrem nesse ou desde esse espaço (Souza; Machado, 2021).

Uma vez que é reflexo de uma sociedade produzida no sistema-mundo moderno-colonial/capitalista, que tem no supremacismo branco e no racismo estrutural bases sólidas, a escola e os processos educativos oficiais são fundamentados em um conjunto de classificações e hierarquizações sociais de acordo com os marcadores de diferenças.

Por se tratar de uma organização/instituição social, a escola não está isenta do racismo estrutural e institucional no qual a sociedade brasileira se sustenta. Além disso, a produção do currículo e as práticas pedagógicas que dele decorrem são permeadas pelo racismo epistêmico, por meio do qual, como discutido no capítulo anterior, privilegiam-se as epistemologias ocidentais e, especificamente, as eurocêtricas. Os pensamentos científicos que influenciam na produção dos currículos são baseados no euroetnocentrismo em que os conhecimentos não ocidentais são entendidos como inferiores (Grosfoguel, 2016).

Embora não seja o único espaço institucional social responsável, a escola pode – e, historicamente o fez - contribuir para a divulgação, a formação e manutenção de ideias, concepções e imagens negativas sobre pertencimentos étnico-raciais diferentes do branco europeu estabelecido como superior.

Ao transmitirem valores, ideais e conhecimentos, as instituições de ensino – bem como, as religiosas, sociais e os meios de comunicação - participam do processo formativo das pessoas e desempenham forte influência na constituição das visões de mundo, opiniões, representações sociais e dos pensamentos de cada um (Souza, 2016).

Nesse contexto, ao mesmo tempo que a escola tem a promoção de justiça e igualdade social e racial como alguns de seus princípios, por vezes, concepções e imagens que permanecem naquele espaço por meios diversos - currículo, materiais didáticos, práticas pedagógicas e em narrativas e discursos do cotidiano - beiram o sentido oposto desses princípios e, com isso, podem não só distanciar-se ainda mais do debate e combate às desigualdades raciais que também constituem esse espaço, mas também, colaborar para a desvalorização das diversas r-existências étnico-raciais não brancas, por um lado, e pela supervalorização das brancas, de outro.

Com isso, as relações raciais predominantemente marcadas por preconceito e constituídas a partir da hegemonia das ideologias de superioridade branca e de políticas de branqueamento, ainda estão presentes em nossa sociedade e manifestam-se, também, no cotidiano escolar de diversas formas (Santos; Santos, 2020).

É evidente que, com apontamentos como esses ao longo de todo o texto, não significa que acredito na universalidade dessa conjuntura. É necessário reconhecer os esforços de escolas, docentes, pesquisadores em educação e comunidades escolares em geral, que já atuam no sentido contrário aos mencionados, o que deve ser valorizado.

No entanto, infelizmente, as situações favoráveis ao antirracismo e igualdade racial no contexto educacional escolar, ainda podem representar a minoria no Brasil, conforme os resultados da pesquisa realizada pelo Instituto Alana e o Instituto da Mulher Negra Geledés, apresentados mais adiante.

Além disso, é comum a manifestação de abordagens limitadas em tema e datas. São discussões pontuais apenas no mês, semana ou dia da Consciência Negra em que são abordadas somente as contribuições culturais da população negra, tais como: a culinária, a língua, a música e dança; ou ainda, limitar-se ao passado, abordagens importantes, mas não suficientes. Suas r-existências, histórias, contribuições são mais amplas do que isso.

As desigualdades sociais e raciais que atravessam os contextos educativos marcam profundamente as trajetórias escolares de pessoas negras. Dessa forma, a necessidade de combater esses processos e suas consequências também nos processos educativos, bem como, a inserção afirmativa das negritudes no ensino de todos os campos disciplinares por uma educação inclusiva e equilibrada dos pertencimentos étnico-raciais, têm sido um importante esforço de movimentos negros no campo da Educação.

Reflexo disso é a Lei 10.639/2003, uma conquista resultante das muitas lutas históricas desses movimentos pelo antirracismo e que ao mesmo tempo, torna-se um instrumento de intervenção no contexto de sua abrangência (Santos, 2009; Gomes, 2017).

Ainda que a escola possa ser uma das instituições reprodutoras de racismo, ela também tem grande potencial de reparar atitudes racistas e seus efeitos. Para tanto, é fundamental que o debate sobre as questões étnico-raciais e, por efeito, a efetivação da Lei 10.639/03, sejam constantes na escola e não apenas em datas comemorativas, como o mês ou somente o dia da Consciência Negra, em novembro.

Do mesmo modo, deve ser entendida como uma tarefa de toda a comunidade escolar e não apenas dos docentes, tendo em vista que permeiam todo o cotidiano social e escolar. Combater os aspectos negativos, como o racismo e discriminações raciais, precisa ser um compromisso assumido pelas pessoas em todos os espaços, educativos ou não. Insistir em tais debates é também uma possibilidade de construir “referenciais positivos sobre o ser negro” por pessoas de qualquer segmento étnico-racial (Souza; Machado, 2021, p. 8).

À vista disso, reitera-se a importância das ações políticas dos movimentos negros por direitos, igualdade e afirmação também no contexto da Educação resultando em políticas públicas que implicam na inserção e na obrigatoriedade de discussões sobre questões raciais, como o racismo, desigualdades raciais, educação das relações raciais, ações e identidades afirmativas, bem como, o estudo da negritude, das africanidades, das contribuições ao longo da história e de experiências de afirmação negra no e com o mundo.

A possibilidade de mudanças advém das influências e das lutas históricas desse movimento, à medida que o currículo e o contexto educativo também são tomados como objeto de disputas das quais emergem políticas de ações afirmativas.

A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada e a inclusão no calendário escolar “o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (Brasil, 2003, s/p), ocorre a partir da aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituídas pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

A Lei 10.639 de 2003 determina para todo o currículo escolar o estudo dos seguintes conteúdos curriculares: “A História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição

do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003, s/p).

De modo complementar, atendendo demandas da população negra brasileira e do Movimento Negro brasileiro, em 2004 foram implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) para contribuir com a execução desta lei.

As diretrizes que compõem esse documento visam orientar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por meio de uma educação que reconheça e valorize a “identidade, história e cultura dos afro-brasileiros”, além de promover uma consciência política sobre a importância dos africanos e seus descendentes, assim como outros grupos étnico-raciais, na construção do Brasil.

Dentre outras determinações, destaca que o ensino sobre essa temática deve evitar distorções e abordar de forma articulada “passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro” (Brasil, 2004, p. 20). Essas diretrizes são, portanto,

políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. [...] propõe a divulgação e 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 interajam na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 10).

A referida lei decorre de insatisfações frente ao contexto prolongado de uma educação fundamentada em um currículo escolar que propaga uma única visão de mundo: a eurocêntrica. E em detrimento de outros grupos que, sequer, eram considerados enquanto protagonistas de suas existências e histórias.

É em meio a esse contexto que o movimento negro “toma o currículo escolar como objeto de disputa e ferramenta na busca pela superação do racismo e da promoção da igualdade”. As Leis 10.639/2003 e, posteriormente a 11.645/2008, responsável pela integração dos povos indígenas, cultura, história e contribuições para a formação da nação no currículo, pretendem “equilibrar as representações dos distintos grupos que compõem a nação” (Santos, 2022, p. 263).

Frente à importância desta conquista jurídica, Gomes (2012) chama atenção para a complexidade dos processos que envolvem a sua implementação, visto que, mais do que uma

norma que torna obrigatória a discussão sobre a temática por meio da realização de determinadas ações ou uma disciplina que introduz novos conteúdos curriculares a serem ensinados, a legislação “é resultado de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos” (Gomes, 2012, p. 104-105).

Portanto, esses movimentos também precisam ser conhecidos pelos estudantes ao entrarem em contato com as histórias e geografias do nosso país (e do mundo), bem como, em qualquer discussão sobre questões étnico-raciais, em que, falar sobre as histórias, as culturas e contribuições africanas e afro-brasileiras, sejam ações positivas, respeitadas, valorizadas e naturalizadas dessa forma.

A relevância da educação das relações raciais e o estudo de temas referentes às questões históricas, culturais, sociais e políticas afro-brasileiras e africanas, não diz respeito apenas à população negra, mas sim, a toda a população brasileira uma vez que, vivemos em um país constituído por multiplicidades.

Desse modo, além do acesso à educação de qualidade em todos os níveis de ensino, as políticas de ações afirmativas, de compensação, de reparação, de reconhecimento e de valorização defendem o direito de pessoas negras “se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (Brasil, 2004, p. 10).

Para tanto, é fundamental que os estabelecimentos de ensino e os docentes estejam cada vez mais preparados para atender às demandas estabelecidas nessas políticas de elaborar e colocar em prática estratégias que corroborem o desenvolvimento de consciência política, histórica e espacial das diferenças étnico-raciais e outras, que constituem o Brasil e o mundo.

A ideia de reconhecimento, tão central nessas políticas, coaduna com respeito e valorização e perpassam vários elementos referentes ao ensino de histórias e culturas afro-brasileira e africanas, contemplando: a diversidade, a justiça e a igualdade de direitos e oportunidades, a desconstrução de ideias equivocadas e o questionamento das desigualdades históricas que estruturam a nossa sociedade e prejudicam a população negra. Além da problematização de preconceitos, estereótipos e formas variadas de desqualificação ou menosprezo de suas diversas formas de r-existências.

À obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todo o currículo da Educação Básica assegurados pela Lei 10.639/2003, estão associadas outras demandas pedagógicas, como por exemplo: a revisão dos conteúdos curriculares, a

reformulação dos materiais didáticos e a formação de professores para tais demandas. Nessa discussão, serão abordadas apenas questões relacionadas ao currículo, materiais e práticas didático-pedagógicas referentes à educação geográfica.

No entanto, pontuo que, a presença constante de tais discussões nos cursos de formação de professores, inicial e continuada, é fundamental para capacitá-los na viabilização de práticas didático-pedagógicas favoráveis ao antirracismo e que atendam aos pressupostos legais. Materiais de qualidade sem a mediação docente da mesma natureza podem não ser suficientes para alcançar uma educação antirracista.

Conforme previsto nas DCENERER, a efetivação da referida lei não pode se restringir à mera “inclusão de novos conteúdos” curriculares. Para além disso, “exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimento de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (Brasil, 2004, p. 7).

Para tanto, o currículo, os materiais didáticos e as práticas didático-pedagógicas fundamentadas nesses referenciais, precisam ser movimentados e ampliados de modo a atender aos pressupostos das diretrizes, que envolvem, também, contemplar a diversidade cultural, étnica, racial, social brasileira atentando para a valorização das r-existências, experiências e das variadas contribuições históricas dos diferentes pertencimentos sociais e étnico-raciais que compõem a sociedade em que vivemos, sem promover hierarquizações entre elas.

Nessa direção, o reconhecimento e a compreensão das diferenças entre os sujeitos e grupos sociais que constituem o mundo em que vivemos, são questões que perpassam todo o currículo da Educação Básica.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco desta pesquisa, ampliam-se as experiências das crianças com o espaço em que vivem e, acrescento aqui, com os diferentes sujeitos que o constituem. Com isso, estimula-se e amplia a mobilização do pensamento espacial de forma crítica para ler e compreender o mundo, suas experiências no/com ele, além de (re)pensar suas ações e reações nele.

Tendo em vista que os diferentes lugares de vivência e suas realidades – considerando a multiplicidade de sujeitos, relações e narrativas que os constituem - são discussões centrais nos primeiros anos dessa etapa de ensino, “a aprendizagem da Geografia favorece o

reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos” (Brasil, 2018, p. 361).

A BNCC assegura, ainda, que o desenvolvimento e mobilização do pensamento espacial na educação geográfica, por meio do raciocínio e dos conceitos geográficos, também pode contribuir para a percepção e reconhecimento respeitoso da diversidade étnico-racial e das diferenças entre os grupos sociais que compõem o espaço em que vivemos.

Além da BNCC, estrutura e práticas curriculares, a obrigatoriedade da Lei 10.639 de 2003 reflete também na produção dos livros e materiais didáticos destinados à Educação Básica, que, por sua vez, também é estruturado de acordo com o previsto pela BNCC.

Dentre outras questões, os editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) determinam que estes materiais não devem conter preconceitos e discriminações, violência e violação de direitos humanos de qualquer natureza, o que inclui, dentre outras, a condição étnico-racial. Além disso, devem promover de forma positiva a imagem de todas as pessoas que compõem a população brasileira independentemente do seu pertencimento étnico-racial, bem como, valorizar as histórias e culturas de todos as matrizes (Brasil, 2021).

No entanto, para além de um documento que estabelece, de forma sistematizada, os conhecimentos que devem ser ensinados na escola, o currículo funciona também, “como um estruturador de comportamentos, o que implica forte papel de inculcação identitária” (Santos, 2021, p. 263).

O que não podemos perder de vista é o fato de que esse documento é fruto de interesses, demandas e debates sociais e políticos que ocorrem dentro da mesma estrutura de poder que produz, autoriza e naturaliza subalternizações e variadas formas de violências aos grupos minorizados. É, portanto, fruto de diferentes leituras de mundo, que também são reflexos de experiências e contextos de vida distintos.

No contexto das lutas e reivindicações dos movimentos negros, Santos (2021) identifica o currículo escolar como “um mecanismo biopolítico de poder de inculcação de visões de mundo, visões de si e visões do outro”. Produzido e praticado sob influência de referenciais eurocêntricos, o currículo opera também na “valorização dos grupos racializados como brancos em nossa sociedade, em prejuízo aos não-brancos” (Santos, 2021, p. 263).

Frente a isso, para um efetivo atendimento aos pressupostos legais, como bem é apontado nas DCNERER e por Santos (2021), mais do que simplesmente inserir novos

conteúdos ao currículo, nos livros e materiais e práticas didático-pedagógicas, é necessário revisar aquilo que já está posto, considerando que esses conteúdos curriculares foram construídos, sistematizados e estruturados no currículo sob a perspectiva eurocêntrica.

É diante desse contexto, que Santos (2021) é enfático ao afirmar que “uma menção pontual positiva a negros e/ou africanos não seria capaz de resistir à colisão de visões de mundo com esse enredamento de conteúdos e conceitos” (p. 274). Inserir algumas poucas páginas discutindo sobre as comunidades quilombolas e outras tradicionais, mas continuar a enaltecer o colonizador português como o protagonista da História e Geografia do Brasil, pode não ser o suficiente para alcançar os objetivos previstos nos documentos legais e defendidos pelos movimentos negros.

Nesse caso, é importante compreender que há um longo caminho entre “prescrição jurídica” e a sua efetiva aplicação no contexto educativo, sobretudo nas práticas didático-pedagógicas.

Tratando-se de uma luta histórica que, apesar de ser resumida em um texto curto da lei, os debates são mais profundos e as proposições apresentadas são objeto de disputa ao longo de toda a sua trajetória. Muitas discussões e debates permeiam a sua elaboração (no movimento social), a sua aprovação (no Congresso Nacional) e a sua implementação (nas escolas), processos que envolvem diversos agentes, interpretações e, portanto, demandam de várias negociações (Santos, 2009).

Tendo em vista a complexidade dessa prescrição jurídica, como também já fora alertado em Gomes (2012), Santos (2021) argumenta que “nada garante que a aplicação, que é fruto de interpretações e disputas de interpretações, reproduzirá o espírito do legislador ou, no caso, da luta social que reivindicou e alcançou a promulgação da lei” (p. 271).

Sendo assim, devido à diversidade de sentidos e significados atribuídos, o processo de implementação da Lei 10.639/03 é marcado por disputas de interpretações a ela, por uma diversidade de pessoas envolvidas na sua elaboração e efetivação enquanto uma política pública, desde a sua formulação, execução e avaliação, bem como, no seu cumprimento pela comunidade escolar. E é no contexto escolar, que a existência de disputas e conflitos em torno do cumprimento ou descumprimento desta lei pode ser mais visível.

No contexto do marco de vinte anos da promulgação da Lei 10.639/2003 no ano de 2023, Santos (2024) faz uma análise acerca da sua implementação e afirma que ainda se mostra insuficiente apesar das diversas estratégias que vem sendo desenvolvidas, que envolvem desde

debates junto a instâncias nacionais e internacionais a atividades realizadas ou voltadas aos contextos educativos escolares ou acadêmicos. Tais como: produção de materiais didáticos e paradidáticos, cursos de formação, seminários e oficinas, além de diálogos entre esses dois espaços formativos.

Nessa direção, o autor acredita que “o esforço em torno da 10.639 tenha sido o tema sobre o qual mais se produziu no âmbito da luta antirracismo neste século” (Santos, 2024, p. 16). E destaca que as contribuições da universidade para a implementação têm sido muito importantes, mas afirma que ainda são “insuficientes e marcadas por resistências e inércias”.

Também no contexto do marco de 20 anos da sua promulgação e de possíveis descumprimentos, tendo em vista a ausência de informações em relação à implementação e cumprimento da lei, o Instituto Alana e o Instituto da Mulher Negra Geledés realizaram, junto às Secretarias Municipais de Ensino em todos os municípios brasileiros, uma pesquisa sobre a implementação da Lei 10.369/2003 em suas redes de ensino.

A pesquisa, que obteve o retorno de 1.187 Secretarias Municipais de Educação (apenas 21% da totalidade de municípios do país), revela que a maioria dos gestores mencionam o tema diversidade como o mais importante a ser trabalhado nas escolas. Enquanto que discussões envolvendo relações de poder nas questões raciais são ignoradas ou consideradas menos importantes²¹.

A maioria das secretarias afirma que oferece apoio e realiza, esporadicamente, algum tipo de ação favorável ao ensino proposto pela lei em questão. Ações que podem envolver: formações aos docentes e às famílias, parceria com outras instituições especializadas, orientações para medidas em relação aos casos de racismo, práticas didático-pedagógicas, apoio para atividades culturais e na estruturação de acervo literário nas bibliotecas etc.

Por outro lado, “18% delas não realizam nenhum tipo de ação para assegurar um currículo racialmente justo e que proporcione uma experiência escolar digna para todas as crianças e adolescentes” (Geledés; Alana, 2023, p. 8). Mesmo aquelas que realizam alguma ação, não apresentam mudanças significativas em suas estruturas administrativas, como a disponibilização de recursos financeiros e humanos, a adequação de equipes ou áreas profissionais especializadas e regulamentação local da implementação da lei.

²¹ É importante considerar a possibilidade não nula de ocultação ou manipulação de respostas por órgãos que participam dessas pesquisas, que podem tanto omitir quanto fornecer dados exagerados sobre ações que são ou não realizadas. Tais atitudes podem gerar informações incoerentes com a realidade.

A pesquisa aponta questões que contribuem para o não cumprimento legal, como por exemplo: ausência de apoio técnico e financeiro pelas unidades federativas das quais as redes municipais fazem parte, ausência de formações profissionais ou apenas realizações pontuais e/ou esporádicas, ausência de parcerias com movimentos sociais ou núcleos acadêmicos especializados no tema, poucas alterações na reestruturação curricular, abordagem das temáticas étnico-raciais pontuais somente em novembro e com restrita ênfase nos temas da diversidade cultural, a falta de conhecimento sobre o que e como ensinar, baixo engajamento ou desinteresse dos profissionais da escola, resistência de familiares ou docentes.

Por fim, os organizadores da pesquisa, concluíram que, apesar da Lei ter completado, em 2023, 20 anos a sua plena aplicabilidade ainda é um desafio.

[...] o desafio dessa transformação ainda está posto em abordagens básicas, quando os resultados da pesquisa apontam que os temas considerados importantes de serem trabalhados (como conteúdos sobre diversidade, cultura alimentar, vestimentas, entre outros) dizem respeito a discussões relevantes, porém podem ser identificados como mais confortáveis, em detrimento de tópicos como hierarquização de povos e saberes, espaços de poder e tomadas de decisão. Ou seja, ainda se escolhe refletir a educação para relações étnico-raciais sem que se pretenda rever a construção e manutenção de privilégios. Escolhas que podem revelar um arcabouço mais amplo para reflexão acerca da percepção de baixo apoio e engajamento para implementação da lei (Alana; Geledés, 2023, p. 75).

Sobre a disputa na interpretação da legislação, conforme apontado em Santos e Santos (2020), uma delas é com relação à responsabilização de trabalhar as temáticas abordadas, que é atribuída apenas a determinados componentes curriculares, sobretudo aqueles mencionados nominalmente no texto da lei.

Ainda que fique claro que a lei se aplica a todas as áreas e disciplinas do o currículo escolar, o fato de explicitar Educação Artística, Literatura e História, comumente faz com que outros docentes tentem se esquivar das demandas afirmando que a temática não é o escopo de suas áreas. A Geografia não está isenta da tentativa de distanciamento dessas questões, sendo natural negar a sua importância nessa discussão.

À vista disso, para destacar a importância da Geografia na abordagem das questões étnico-raciais, no próximo tópico apresento questões específicas da Educação Geográfica e suas relações com o antirracismo.

Para essa discussão, parto da concepção de que os conhecimentos, conceitos e categorias da Geografia ensinados na escola, podem mobilizar um pensamento específico: o geográfico, o qual pode viabilizar a compreensão das dinâmicas e relações que produzem, organizam e

transformam os espaços e as distribuições que nele ocorrem em todas as suas complexidades e contradições.

Isso inclui relações sociais e de poder, sujeitos sociais que são diferentes em muitos aspectos, que tem r-existências, experiências, trajetórias e espacialidades marcadas, também, por essas diferenças, sobretudo ao serem tomadas como elementos de classificação, opressão e outras violências.

A educação geográfica e a Lei 10.639/2003: desafios e possibilidades

Dentre os objetivos da educação geográfica escolar está o desenvolvimento de uma visão geográfica do mundo por meio de diversos temas, fatos, fenômenos, acontecimentos e informações abordados nos conteúdos.

A educação geográfica é comprometida com a formação do pensamento geográfico (Cavalcanti, 2019) e formar para pensar o mundo pelas geografias (de poder) que o produzem (Massey, 2017) significa, também, possibilitar que os estudantes percebam as contradições sociais e espaciais que marcam a nossa sociedade desde o início da sua formação e que, as características que diferenciam uns dos outros são elementos empregados nos processos históricos e contínuos de discriminação, exclusão e de produção de desigualdades entre as pessoas.

A Geografia é, portanto, uma área do conhecimento fundamental na compreensão da composição e organização social, racial e espacial do território e da sociedade brasileira marcados por heterogeneidades e multiplicidades. Sendo assim, os conhecimentos geográficos podem ser significativos para compreendermos as relações raciais no espaço e no lugar em que vivemos, considerando sua complexidade nas dinâmicas espacial, política, social, econômica e cultural e também suas contradições, refletidas nas desigualdades e injustiças sociais que tem na raça um dos elementos centrais.

Para alcançar essa educação, a geografia ensinada nas escolas ainda precisa ser descolonizada. Conforme destacam os geógrafos Ronald Coutinho Santos e Renato Emerson dos Santos, a Geografia é uma ciência fundada no contexto do pensamento moderno-colonial capitalista, se consolidou como uma disciplina escolar no século XIX e fortemente vinculada aos projetos hegemônicos de nação, cujos ideais reproduziam discursos e práticas racializadas, com a defesa do fortalecimento do nacionalismo, do colonialismo, do patriotismo, a depender

do modo como os seus conteúdos curriculares forem abordados, ela também pode ser um obstáculo para o efetivo cumprimento da lei (Santos; Santos, 2020).

Ao fundamentar-se e reproduzir a visão eurocentrada de mundo, o ensino da geografia, bem como, de outras componentes curriculares, tornou-se um dos meios fundamentais para a reprodução de uma única versão de mundo, o moderno-colonial/capitalista de base eurocêntrica, consolidada com base em estruturas e relações de poder de exploração e dominação via processos de classificações e hierarquizações sociais contemplando, para além de raça, uma diversidade de características de diferenciação: de classe, de gênero, sexuais, culturais, epistêmicas, políticas, econômicas, espirituais, linguísticas, regionais e étnico-raciais. E é por meio desse conjunto de hierarquias que esse mundo, objeto dos estudos/ensino geográficos escolares, se sustenta (Santos, 2009; 2021).

No contexto brasileiro, a reprodução de uma História e Geografia fundamentadas nessas narrativas hegemônicas que produzem imagens e concepções limitadas sobre o mundo e suas geografias diversas, e, particularmente, sobre questões étnico-raciais e as r-existências negras, são reflexos do mito da democracia racial, de silenciamentos acerca da exclusão e desqualificação social dessa população e da influência da racialização – e marcadamente a desconsideração de raça e racismo nas leituras históricas e geográficas de Brasil - nessa conformação socioespacial.

De modo complementar, a geógrafa Lorena Francisco de Souza corrobora tais reflexões ao argumentar que as relações de poder que estruturam a sociedade e as suas instituições, definem quais conhecimentos são qualificados, o que pode e o que não pode ser ensinado. Por meio do controle do currículo, “o sistema educacional pode reforçar o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do embranquecimento” (Souza, 2016, p. 11).

A manutenção desses processos contribui para o não reconhecimento da existência do racismo pela população brasileira, e, portanto, dificultam a identificação de conflitos, discriminação racial e exclusões decorrentes do racismo tão presentes no cotidiano social nos mais diversos contextos e espaços (Souza; Santos, 2020).

Além disso, uma educação formal fundamentada na herança eurocêntrica não é isenta de consequências aos grupos sociais minorizados e menosprezados no contexto dessa estrutura social. Isso pode ser observado desde o acesso e manutenção de direitos, oportunidades e posições de destaque aos brancos que lhes assegurem bem-estar social - em condições não

igualitárias em relação a outros grupos - à forte influência das bases eurocêntricas na produção e disseminação de um padrão de beleza, de estrutura de pensamento e leituras de mundo.

Nesse contexto, Souza (2016) chama atenção para os efeitos negativos da priorização e superiorização das r-existências brancas e referências eurocêntricas no contexto educativo e escolar. O que ocorre desde a reprodução de narrativas e imagens que associam o branco a coisas positivas e negritudes a coisas negativas, expressões e “piadas” com linguajar pejorativo e estereotipado, ou tratamento diferente entre estudantes brancos e negros, com favorecimento – não raro explícito - dos primeiros. São atitudes que aparentam ser pequenas e inofensivas, mas que tem um enorme potencial de moldar pensamentos e imaginários, bem como, afetar negativamente a trajetória dos estudantes negros e outros não brancos menosprezados por esse sistema.

Desse modo, o racismo e os pensamentos negativos em relação aos outros segmentos sociorraciais são aprendidas, apreendidas e naturalizadas no processo de socialização e educação. Por sua vez, a promoção da igualdade racial equilibrada via educação das relações raciais requer que, para além dos conteúdos curriculares a serem ensinados, os docentes também reconheçam e considerem a existência de diversidades e diferenças no cotidiano escolar.

Conforme argumentado por Doreen Massey (2008; 2017) o desenvolvimento da mente geográfica no pensar geograficamente o espaço e as relações e dinâmicas que o constituem, implica perceber e reconhecer as heterogeneidades, a existência de outras pessoas (e lugares) com suas próprias (e diferentes) experiências, narrativas e trajetórias que coexistem simultaneamente no espaço e nos lugares. “[...] apenas com o reconhecimento da coetaneidade que é possível começar a examinar as muitas relações de poder e as interdependências que configuram esses lugares juntos e influenciam a evolução de seus personagens e de suas trajetórias” (Massey, 2017, p. 39). Assim, o reconhecimento da existência das diferenças no espaço e no lugar, implica o reconhecimento da necessidade de negociação para o viver juntos nos lugares.

Se a escola e a comunidade na qual está inserida são exemplos desses lugares, entendemos que é fundamental conhecer quem são os estudantes para os quais ensinamos e suas geografias, cada qual com suas diferenças e contribuir para a (re)afirmação de suas identidades.

Tendo em vista que a Educação Básica contribui para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças e adolescentes, à medida que se desenvolvem, na

escola e fora dela, aprendem e interagem no e com o mundo que os cerca, e constituem relações diversas ao conviver e interagir com diversos grupos sociais nos seus lugares de vivência e pelos quais circula: família, rua, bairro e também na escola. Ao chegar na escola, a existência dos estudantes já é grafada por suas vivências, relações e trajetória pessoal, as quais, em grande medida, podem ser influenciadas por características pessoais físicas e culturais que compõem a sua identidade.

É a partir dos encontros e relações estabelecidas que constituem suas espacialidades e os lugares em que (con)vivem, o que, por sua vez, também deve ser considerado nas práticas docentes: que lugares são esses? Quais os contextos espaciais, sociais e culturais em que os estudantes vivem/produzem? Como estabelecem relações com as outras pessoas em seus lugares de vida e em outros? Que tipo de relações? Quais são as suas concepções de mundo? Esse reconhecimento precisa refletir em suas práticas didático-pedagógicas, independentemente do conteúdo a ser ensinado.

Esse acolhimento, reconhecimento e valorização das diferentes r-existências e trajetórias precisa fazer parte do processo educativo dos estudantes desde os primeiros anos escolares, a partir de constantes debates auxiliando os estudantes na construção de suas identidades de maneira afirmativa, além de aprenderem a respeitar e valorizar a diversidade que compõem a nossa sociedade viabilizando a compreensão de que “o pertencimento racial não determina desenvolvimento cognitivo, moral, emocional e ético nas pessoas” (Souza; Santos, 2020, p. 278).

Pensando especificamente sobre a educação geográfica com crianças²², é fundamental considerarmos que elas também vivenciam diversas relações com o mundo, com outras pessoas, lugares e situações diversas e que se constituem enquanto sujeitos, também, a partir dessas relações. Portanto, não são esvaziadas de pensamentos e de experiências e tampouco estáticas no espaço-tempo. Pelo contrário, elas experienciam o mundo a partir de condições históricas, geográficas, sociais e culturais de vida. Elas possuem identidades, histórias e geografias que precisam ser acolhidas nesse processo educativo.

De modo semelhante, a geógrafa Denise Wildner Theves e o geógrafo Nestor André Kaercher (2022) corroboram tal reflexão ao afirmar que, embora seja comum as crianças que adentram os espaços escolares serem compreendidas como pessoas vazias de experiências e

²² Os anos iniciais do ensino Fundamental regular é uma etapa que atende crianças entre 6 e 10 anos em média e as aulas são ministradas, na maioria dos casos, por docentes licenciados em Pedagogia, cuja formação é generalista e não especializada no ensino de áreas ou componentes curriculares.

espacialidades, é fundamental (re)pensarmos os modos como as concebemos, uma vez que, ao contrário daquele pensamento, o ser criança está além do que lhes é imposto pelos adultos como tentativa de moldá-los, mas, “está intimamente ligado às suas práticas espaciais, sempre carregadas de simbolismos e atividades criadoras” (p. 6).

Assim, o argumento de pensar as crianças e suas r-existências e espacialidades ao ensinar, está aqui articulado à defesa de uma educação geográfica que não distancie os estudantes das suas geografias e que os aproxime daquela que é ensinada. Defende-se, portanto, que esse processo educativo “esteja alicerçado na espacialidade e autoria das crianças e comprometido com propostas pedagógicas que dialoguem com as suas vidas, com os outros, com as coisas do mundo” (Theves; Kaercher, 2022, p. 3).

Tendo em vista a formação de pessoas que pensem geográfica e criticamente sobre as diversas relações, realidades e acontecimentos dos lugares do mundo em que vivemos a partir da sua realidade como importante pressuposto da geografia escolar, argumento em favor de abordar os conteúdos com um olhar para as diferenças que constituem os sujeitos e os espaços sociais como possibilidades de ampliação e qualificação das leituras críticas sobre o lugar em que vivem, para que os estudantes tenham a oportunidade de perceber outras r-existências semelhantes ou diferentes das suas e que, podem ser, inclusive, marcadas por condições de vida desfavoráveis.

Isso pode favorecer a percepção das relações de poder e contradições socioespaciais que marcam os espaços e sociedades, reconhecendo-as como aspectos negativos que devem ser mudados e posicionar-se em favor do combate aos preconceitos e discriminações que se manifesta no cotidiano do Brasil.

Além dos conteúdos curriculares geográficos abordados, que precisam dialogar com as diferenças, como as especificidades étnico-raciais, é importante que as práticas didático-pedagógicas considerem as relações, comportamentos e manifestações dos estudantes e também de outras pessoas no convívio escolar.

Não apenas para a percepção de concepções sociais negativas com relação à população negra e outras minorizadas em função dos marcadores de diferenciação social, mas também, para desconstruí-las em favor da elaboração e promoção de pensamentos e imagens afirmativas em relação a si mesmos e aos segmentos sociais e raciais com os quais identificam-se, os quais, não só constituem, mas também são inerentes a essas distintas existências, espacialidades e realidades produzidas e vivenciadas pelos estudantes cotidianamente.

Assim, a educação (geográfica) das relações raciais pode contribuir para a constituição de uma consciência espacial, social e política. O que, de acordo com Santos (2009), significa:

interferir na constituição de referenciais, dos saberes que interferem decisivamente na formação de personalidades, visões de mundo e dos códigos comportamentais que orientam a forma como o indivíduo se percebe/posiciona no mundo - como ele vê o mundo e aprende a transitar, a se movimentar nele. É intervir na forma como o indivíduo se vê e vê ao *outro*. [...] É isto que torna a Lei 10.639 crucial para a luta anti-racismo (Santos, 2009, p. 2, grifo do autor).

De modo complementar, Santos (2021) argumenta que o ensino de Geografia é “um saber posicional”, uma vez que, esses conhecimentos possibilitam ao sujeito conhecer a sua posição e a partir disso se posicionar de acordo com os fenômenos sociais e espaciais. Nesse contexto, o “saber posicional”,

opera com uma dupla dimensão: de um lado, ele serve para o sujeito **conhecer a sua posição**, informa sobre o mundo em suas diversas dimensões e relações - matrizes de classificação de contextos no espaço, como urbano, rural, ambiental, centro, periferia, tipos e quadros de elementos e fenômenos da natureza, da economia, das sociedades etc., articulados por conceitos que orientam tais identificações de posições (paisagem, região, escala, redes etc.); de outro, tais referenciais orientam o sujeito a **tomar posição**, balizam comportamentos e ações (Santos, 2021, p. 270-271, grifo do autor).

Se os conhecimentos geográficos, podem viabilizar o reconhecimento e a compreensão das diferenças como reguladores de r-existências e espacialidades nesse mundo, a identificação afirmativa, pelos estudantes, de suas identidades, pertencimentos e posições sociais e espaciais no mundo, tanto para se localizar como para participar politicamente de sua produção, além de interagirem nele e com ele, é um aspecto fundamental.

Trata-se de promover simultaneamente uma educação mais ampla favorável ao antirracismo e à igualdade de relações raciais. Mas também, de modo específico, uma educação geográfica, que mobilize esse pensamento específico e que possibilite compreensões de mundos que considerem a sua complexidade em termos de multiplicidades de r-existências, com suas histórias e geografias, bem como, acerca das geografias (geometrias) de poder (Massey, 2017) que o constituem e interferem nas existências e que produzem e reproduzem violências como o racismo, que, historicamente, têm promovido apagamentos, negações ou desqualificações de existências minorizadas por essas geografias de poder.

Uma educação que possibilite a constituição de imaginações geográficas coerentes com aquilo que o mundo é, e não com aquilo que foi elaborado e disseminado sobre ele no contexto das estruturas de poder. É nesse sentido que, como defendido por Doreen Massey (2017), é necessário, enquanto docentes, investigarmos e questionarmos as imaginações geográficas, ou seja, as imagens que os nossos estudantes carregam sobre o mundo em suas mentes.

Os docentes responsáveis pela educação geográfica – sejam eles especialistas ou não - têm um papel muito importante na valorização das diferenças e respeito das múltiplas identidades que compõem a nossa sociedade e no desenvolvimento do “pensamento geográfico racializado e generificado” pelos estudantes para que suas leituras sociais e espaciais apreendam esses aspectos e percebam os diversos problemas sociais decorrentes da racialização e do racismo, bem como, de outras hierarquizações humanas (Souza; Machado, 2021, p. 9).

Nessa direção, pensar geograficamente implica também, levantar questionamentos e analisar as nossas imaginações geográficas e as dos estudantes a partir dos lugares e posições espaciais, sociais e políticas nas quais nos encontramos. De onde vêm essas imaginações, como foram produzidas, se são coerentes, se precisam ser problematizadas e desconstruídas e como elas influenciam o pensar e agir no mundo, local, regional ou globalmente.

Nossas imaginações geográficas – imagens mentais de mundo - precisam estar em conformidade com o que ele é, com uma diversidade de realidades, um espaço constituído por multiplicidades, heterogeneidades, desigualdades e contradições. Assim como, os fatores que o fazem ser do modo que é ou os que compõem as imaginações que temos sobre ele, precisam ser reconhecidos e discutidos com os estudantes. Analisar essas imaginações, também implica questioná-las. E essa é uma das possibilidades que temos enquanto docentes que ensinam Geografia (Massey, 2017).

Os conhecimentos geográficos precisam, ainda, estimular os estudantes entenderem os seus posicionamentos e se posicionarem no mundo em que vivemos considerando que este mundo é uma complexidade espaço-temporal constituída por multiplicidades manifestadas nas configurações espaciais, sociais, políticas, culturais. E que estas conformações, por sua vez, são marcadas por diversas desigualdades e injustiças sociais e raciais produzidas no contexto da estrutura de poder que classifica e hierarquiza as pessoas de acordo com os elementos marcadores de diferenças.

Sendo a raça um desses elementos marcadores de diferença e de conformação das relações sociais e espaciais que pode ser lida nos lugares, não apenas de forma isolada, mas também de forma interseccional, ou seja, na sua interação com outros elementos de diferenciação e que possibilita pensar e problematizar junto aos estudantes essa organização social e espacial fundamentada em uma estrutura de poder que hierarquiza pessoas e de lugares, produz e reproduz desigualdades e outras formas de violência, a exemplo do racismo.

Nesse contexto, os conhecimentos da Geografia, bem como, os docentes responsáveis pelo seu ensino, podem assumir uma postura favorável ao antirracismo à medida em que reconhecem a existência do racismo enquanto uma marca intrínseca da sociedade brasileira, bem como, das desigualdades sociais e discriminação raciais decorrentes daquele. É importante compreender a influência dessas relações de poder no tratamento e nas relações raciais que se estabelecem entre pessoas negras e brancas e reconhecer que tais atitudes também se manifestam no processo educativo: “nas microrrelações, no currículo, nas práticas pedagógicas e no silenciamento diante dos conflitos raciais” (Souza; Machado, 2021, p. 5).

Além disso, as questões étnico-raciais permeiam vários temas e conteúdos curriculares geográficos ensinados na Educação Básica. Tanto o currículo como os livros didáticos e as práticas pedagógicas precisam contribuir para a formação e conscientização dos estudantes acerca do pertencimento étnico-racial dos estudantes e da importância dos diferentes grupos na formação da nossa sociedade em seus mais diversos aspectos.

E, no caso da população negra, para além do aspecto cultural com destaque para performances corporais (danças, capoeira) e da culinária, por exemplo, é fundamental educar sobre o protagonismo da população africana e afro-brasileira nas esferas sociais, culturais – outras não mencionadas - políticas, econômicas, científicas e tecnológicas do país desde a sua formação. Para Souza e Machado,

[...] todo conteúdo que envolve os objetivos de aprendizagem em Geografia podem ser “racializados”, ou seja, são passíveis de terem o aspecto racial como parte da análise em sua dimensão espacial. Para que isso aconteça é necessário que a Geografia na escola traga possibilidades didático-pedagógicas para que crianças e adolescentes se sensibilizem para a percepção da diferença racial como um elemento que interfere nas relações sociais e na produção e reprodução do espaço e compreenda a formação social brasileira e o processo de marginalização vivenciado pelos/as negros/as no Brasil ao longo da história (Souza; Machado, 2021, p. 5).

A raça e questões raciais que dela decorrem podem ser lidas nas r-existências de diferentes modos de vida de comunidades e grupos sociais negros, nas lutas, conquistas e produção de seus territórios, lugares e espacialidades no contexto urbano e rural, desde a formação socioespacial brasileira, apesar da base escravista e racista; nas marcas negativas que acompanham essas r-existências, como a reprodução de desigualdades e segregações; na ausência de oferta de infraestrutura, segurança, lazer e outros serviços públicos ou privados de qualidade, bem como, de oportunidades e condições favoráveis de estudo, trabalho e de ocupação de espaços de poder; nas explorações de trabalhadores com disparidades salariais e de outras violências, como a policial, a doméstica, a espiritual, a ambiental e a

alimentar/nutricional e de outros tipos de consumo que são atravessado pelo racismo em suas diversas formas de manifestação.

Nesse contexto, é importante compreendermos que o reconhecimento das contribuições sociais e a valorização desse segmento étnico-racial não implica em limitar suas existências às lutas, resistências e outras questões raciais. É fundamental que os estudantes entendam que, não podem discriminar pessoas negras, mas também, que as suas existências não se resumem à raça, ao racismo, à identificação étnico-racial, às relações raciais etc. Embora possam ser aspectos marcantes em suas trajetórias, eles não são apenas isso.

Conforme pode ser evidenciado em discussões realizadas por pesquisadores que investigam a abordagem das diferenças e das questões étnico-raciais na Geografia Escolar, bem como, o cumprimento da Lei 10.639/2003 (Souza, 2016; Oliveira, 2018; Souza; Santos, 2020; Santos; Santos, 2020; Souza; Machado, 2021), resistência, dilemas e embates sobre o que ensinar, bem como, desconhecimento ou menosprezo de determinados conhecimentos, são algumas questões comumente presentes em discursos e em práticas pedagógicas referentes a esse tema, sobretudo quando se trata de cumprir o que é recomendado pela legislação. Situações como essas, dentro ou fora de contextos didático-pedagógicos, podem contribuir para o não reconhecimento de discriminações e racismo na escola e, por efeito, para a resistência ao combate dessas manifestações.

Em sua pesquisa, Souza e Santos (2020) afirmam que reações como negligências, ausências e silenciamento no que diz respeito ao tratamento das diferenças e das relações e tensões raciais são muito comuns nas práticas pedagógicas ou no cotidiano escolar como um todo. Com base nos contextos escolares investigados, apontam que não raro, as diferenças e as relações étnico-raciais ainda são entendidas e tratadas como uma discussão desautorizada no interior do ambiente escolar, e dentre as motivações que levam a isso, sinalizam a ausência ou escassez dessa temática na formação dos docentes, nos conteúdos curriculares dos livros didáticos e paradidáticos e no próprio currículo da geografia escolar que, por sua vez, apresenta “dificuldade em relacionar a ciência geográfica em seu corpus-teórico conceitual, ao tratamento destas temáticas” (Souza; Santos, 2020, p. 277).

De modo semelhante, Oliveira (2018) reconhece que o caminho para a efetivação dos pressupostos da lei e, por efeito, por uma movimentação do currículo e pelo combate ao racismo epistêmico ainda é permeado por vários entraves, dentre os quais, também destaca a falta de conhecimentos ou desinformação, sobrecarga e falta de preparo e formação inicial e continuada

de docentes e outros profissionais das escolas, além do discurso racial presente em todos os espaços sociais, inclusive a escola, e do qual emergem outros obstáculos: “fundamentalismos religiosos que ‘demoniza’ as manifestações culturais afrodiáspóricas, o ensino da África e da diáspora, preconceitos, estereótipos, estigmas e equívocos em materiais e práticas de ensino, entre outros” (Oliveira, 2018, p. 2).

Por sua vez, Santos e Santos (2020) também argumentam que o currículo de Geografia, assim como de outros componentes curriculares, está submetido a diversos olhares, formas de leituras e interpretações sobre os conteúdos que apresenta e isso o torna um objeto de disputas. As tensões referentes a isso também se manifestam no cotidiano escolar, nos contextos didáticos, nas diferentes formas de ler o mundo que, por sua vez, em grande medida, são moldadas por um viés eurocêntrico de mundo. Diante disso, é importante ter em mente que, “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 também já foi apontado por Souza (2016) ao denunciar omissões e resistências que são comuns no que diz respeito à presença limitada, mas também à ausência de histórias, culturas, contribuições, referenciais de protagonismos africanos e afro-brasileiros no currículo e nas práticas de ensino que derivam dele. Essas questões interferem na construção de concepções sobre ser uma pessoa negra em nossa sociedade e impactam nas relações raciais entre os diferentes pertencimentos étnico-raciais.

Os currículos escolares ainda resistem em trabalhar aspectos sociais, políticos, econômicos, religiosos e culturais de outros povos e, assim, escondem e distorcem o passado histórico e cultural de civilizações distintas da europeia-ocidental. Não somente o tratamento referente ao continente africano, mas a construção do ser negro remete à inferiorização do/a negro/a, sendo um elemento propulsor da baixa auto-estima de crianças e adolescentes na escola, pois ser branco/a, em nossa sociedade, representa ser bom, bonito e superior e ser negro/a representa o oposto a estes adjetivos (Souza, 2016, p. 13).

O cotidiano escolar é constituído por um conjunto variado de relações e práticas. Por um lado, “corporificam a afirmação da dimensão racializada hegemônica do/no currículo”, por outro lado, também se manifestam “outras práticas que incorporam as resistências e tentativas de transformação antirracista”. Em meio a esse contexto, os docentes vivenciam relações de disputas ao tentar implementar a Lei 10.639/2003 e combater racismo e visões hegemônicas e estereotipadas presentes na Geografia e na escola. Assim, tensionam os conteúdos curriculares, os saberes e práticas no ensino da geografia, por meio de propostas de releitura dos mesmos e

críticas aos padrões de relações raciais que se manifestam e interferem no ambiente escolar (Santos; Santos, 2020, p. 82).

A partir de depoimentos obtidos em pesquisa junto a docentes da rede pública, esses autores apontam relatos sobre vários desafios enfrentados ao propor um ensino que favoreça o antirracismo. Dentre eles, situações em que as tentativas de abordar a questão racial são sabotadas de forma velada e não mais com manifestações explícitas de discriminação. As contradições manifestam-se sutilmente por meio de atitudes como: esquivar-se “do conjunto de restrições institucionais e legais às práticas discriminatórias baseadas nas diferenças de raça” e sabotar “ações de combate ao racismo ou aos seus impactos - mas sempre, em nome da igualdade, tratada como pressuposto idealizado e não algo concreto a ser alcançado através de medidas efetivas” (Santos; Santos, 2020, p. 100).

Além disso, em termos curriculares oficiais, conforme também é evidenciado por Souza e Machado (2021), a questão étnico-racial é pouco abordada como um conteúdo geográfico na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apenas nove objetos de conhecimento, de setenta em todo o currículo de Geografia para o Ensino Fundamental abordam essa temática como conteúdo, sendo que sua presença direta inicia apenas no 4º ano. No entanto, afirmam que apesar dessa restrição, é possível inserir tais discussões ao ensinar os conteúdos geográficos já previstos.

Conforme argumentam as autoras, é necessário subverter o currículo para que possamos construir uma educação geográfica com leituras mais aprofundadas, críticas e coerentes com as diversas realidades que coexistem nas escolas, nos lugares e no mundo. Por meio de problematizações e olhares críticos, elas construíram possibilidades de abordagens desse tema em todo o Ensino Fundamental a partir dessa movimentação do currículo.

É fundamental não limitarmos nossas práticas didático-pedagógicas a esse documento curricular, que assim como outros apresentam falhas e limitações, e por isso, deve ser utilizado apenas como um orientador básico para a elaboração das práticas de ensino, para que estas não sejam engessadas, mas criativas, críticas e construídas a partir da realidade social na qual estão inseridos estudantes e docentes, o que inclui pessoas, cujos corpos são racializados, generificados e marcados por outras diferenças. Se compreendermos que os lugares em que (com)vivemos são assim – produzidos nos encontros de diferenças – o ensino sobre eles também precisa contemplar isso.

Extensão do currículo e, portanto, também afetado pela legislação, o livro didático é outro elemento importante presente no cotidiano escolar e que pode orientar e participar das discussões e do processo educativo sobre as questões étnico-raciais.

Mais que um material de apoio, é “um artefato cultural e dispositivo de biopoder inculcador de visões de mundo [...]” produzidos nas hegemonias e tensões que estruturam o mundo e envolvem a construção e afirmação dos projetos hegemônicos de nação - o branqueamento, a democracia racial e a crítica do racismo – fundamentados no racismo e que promovem a sua manutenção secular (Santos, 2019, p. 38).

Os livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), são elementos reguladores das práticas docentes, a base curricular de grande parte dos docentes do país (Santos, 2021; 2024) e justo por isso são centrais na educação escolar e no acesso ao conhecimento por milhares de estudantes da rede pública de ensino pelo Brasil.

Uma vez que esses materiais se tornam importantes referenciais teórico-metodológicos e didático-pedagógico nos estudos geográficos de diversos temas e que influenciam nas leituras e pensamentos espaciais, na elaboração de concepções de mundo e de imaginações geográficas pelos estudantes, é fundamental que seus conteúdos, em diferentes formatos, sejam qualificados e coerentes com as diversas r-existências e realidades do Brasil e do mundo.

Nesse contexto, dada a importância de livros didáticos, que sejam necessariamente qualificados, nos processos educativos, destaca-se, ainda, o papel regulador de documentos legais vinculados à produção desses materiais, como é o caso dos editais de convocação para inscrição e avaliação de obras didáticas do PNLD, que dentre outras questões, estabelecem critérios de adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico referentes aos seus aspectos textuais e imagéticos.

Em relação aos aspectos imagéticos, importantes elementos para a educação geográfica dos estudantes e amplamente presentes nesses materiais, o Edital de Convocação nº 01/2021, referente à edição do PNLD de 2023 para Anos Iniciais, dentre outras observações, orienta que as obras devem utilizar imagens e ilustrações “para apoiar as narrativas, apresentando elementos que enriqueçam a leitura partilhada e permitam que os professores possam utilizar as imagens para estimular a imaginação das crianças, podendo trazer elementos à narrativa que não necessariamente estão presentes no texto”. Imagens que contribuam para “o propósito de sua utilização e à compreensão das atividades” e “a promoção e a elaboração de perguntas abertas, que estimulem o uso da linguagem oral”. E, de forma mais específica ao tema central

dessa tese, orienta, ainda, que sejam utilizadas imagens “que representem adequadamente a diversidade étnica, social e cultural da população brasileira” (Brasil, 2021, p. 43).

Embora essas orientações estejam atentas ao uso coerente de imagens de modo a enriquecer as discussões e estimular a imaginação, o pensamento e o espírito questionador e participativo dos estudantes, ainda é possível constatar maior ênfase no caráter meramente ilustrativo, representativo e ratificador dos conteúdos e/ou narrativas escritas. O que significa que, apesar desse cuidado do Edital, ainda são necessários olhares críticos e apurados em relação às imagens – não apenas - que chegam por meio dos livros.

Uma vez que o Edital de Seleção e outros documentos normativos que dele derivam - Manual do Avaliador e a Ficha de Avaliação - funcionam como dispositivos reguladores dos componentes dos livros didáticos, por meio da análise das normas que ele estabelece é “possível compreender as estratégias que atuam para tornar visíveis determinadas temáticas e abordar outras de pontos de vista específicos” (Oliveira, Giordani e Tonini, 2018, p. 19).

Justo por isso, conforme é discutido pelos geógrafos Aldo G. de Oliveira, Ana C. Giordani e Ivaine M. Tonini, esses documentos funcionam como reguladores do “regime de visualidade” presentes nos livros didáticos, uma função estratégica que “influencia nas múltiplas subjetividades a partir das quais o livro é constituído” e extremamente necessária, para regulamentar as imagens que podem ser veiculadas nesses materiais e não descumprir a legislação que orienta a sua produção (Oliveira; Giordani; Tonini, 2018, p. 17).

Pesquisas sobre questões étnico-raciais em livros didáticos – anteriores às normas explicitadas no Edital mencionado anteriormente -, com ênfase na população negra e a partir da implementação da Lei 10.639/2003, corroboram a necessidade de atenção a esses materiais desde o momento de avaliação até a utilização pelos docentes.

Por um lado, pesquisas mais antigas (Silva, 2005; Anjos, 2005) apontam que os livros didáticos já foram dispositivos de reprodução de diversas incoerências sobre questões envolvendo a população negra brasileira ou africana, bem como, suas histórias, culturas, lugares e contribuições ao desenvolvimento do Brasil, por exemplo. Por outro lado, pesquisas mais recentes (Corrêa, 2013; Oliveira; Sampaio, 2018; Martins; Pureza, 2020; Santos, 2021) apontam que já houveram algumas mudanças nesse cenário, embora ainda insuficientes para superar os desafios impostos pelo racismo e pelo eurocentrismo na educação (Santos, 2024).

A implementação ou atualização de orientações pelo PNLD não significa que os livros estejam plenamente livres de incoerências, tendo em vista que não basta inserir excertos de

textos e imagens “positivas” apenas para superar o problema da ausência de pessoas negras, mas sem discutir ou ainda, continuar a reproduzir narrativas e imagens representativas hegemônicas e homogeneizadora sobre o Brasil, sem movimentar as estruturas – eurocentradas – dos conteúdos curriculares abordados. Além disso, é importante mencionar que, embora esteja apresentando pesquisas mais recentes, os livros analisados pelos pesquisadores mencionados são de editais de 2009 a 2014, o que nos oferece um panorama mais limitado, mas não incoerente.

Questões como essas podem ser observadas em uma pesquisa desenvolvida por Corrêa (2013). O autor discutiu sobre o processo de branqueamento do território, da imagem e da ocupação no contexto brasileiro por meio da análise do conteúdo formação territorial e populacional do Brasil em 12 coleções didáticas de Geografia para o 7º ano do Ensino Fundamental aprovadas no edital do PNLD de 2009, nos quais observou como são apresentadas as populações não brancas, com foco para a população negra.

Dentre outras questões, destaca que, embora a presença população negra, assim como a indígena, seja muito marcante, temas referentes a essas populações são pouco abordados, a cargo de pequenos textos de caráter complementar ou de notas explicativas que comparecem principalmente nos manuais do professor, correndo o risco de não serem contempladas na discussão. A população negra, é mencionada sobretudo na condição de trabalho escravo e por meio de imagens que não são discutidas. Por outro lado, as lutas e tensões ligadas a esse contexto são omitidas. “A invisibilidade é tanta que uma leitura desatenta poderia acreditar que a escravidão foi algo adjacente na construção territorial do Brasil, e não o motor central de toda a articulação formadora” (Corrêa, 2013, p. 200).

Além disso, embora a diversidade de grupos que compõe a população brasileira seja abordada, há uma tendência de “naturalização da miscigenação brasileira, como se ela fosse fruto de um encontro pacífico entre indígenas, africanos e europeus” (Corrêa, 2013, p. 200). Considerando que a miscigenação ocorre via processos de violência contra as populações negras e indígenas – principalmente às mulheres – o autor argumenta, ainda, sobre o papel da ocultação desse aspecto nas concepções e imagens sobre a miscigenação na formação da população brasileira constituídas e carregadas pelos estudantes, fortemente ligadas ao mito da democracia racial, que pode se tornar um elemento educativo reprodutor do racismo.

A partir de análises de coleções de livros didáticos entre os anos de 2008 e 2012, Santos (2021) argumenta que os livros didáticos analisados ainda se apresentavam como um desafio

para o desenvolvimento de práticas favoráveis ao antirracismo e à educação para a igualdade racial, tendo em vista que pouco haviam sofrido alterações de modo a contemplar as recomendações legais. Pelo contrário, na maioria das coleções analisadas, os materiais permaneciam predominante fundamentados em matrizes eurocentradas, desde os conteúdos, os conceitos, as divisões e a organização. Em atendimento à legislação, apenas foram inseridos pequenos textos e imagens auxiliares em boxes, separados do texto principal. Isso evidencia que, em grande parte, houve apenas inserções de conteúdos curriculares e não revisões.

Por outro lado, é importante reconhecer que ao longo desse período houve avanços nas abordagens das questões étnico-raciais com foco na população negra. No entanto, como evidenciado em Santos (2018) e tomando como referência os materiais que tenho analisado em minha própria pesquisa – livros didáticos de Geografia para os anos iniciais e referentes ao edital de 2023 – não são mudanças estruturais de conteúdos, haja vista que seguem o que está previsto na BNCC, que, conforme já mencionado apresenta limitações no que se refere à abordagem das questões étnico-raciais.

Embora tardias, limitadas e insuficientes, as mudanças decorrem de embates e debates sobre a necessária inclusão das temáticas relacionadas às questões étnico-raciais em diversos contextos de produção e reprodução de conhecimentos, como o educativo escolar, tendo em vista a relevância social dessas discussões.

Podemos pensá-las como produto de debates mobilizados e promovidos pelos movimentos negros no campo da Educação, referentes às políticas afirmativas de compensação e reparação já mencionadas, a democratização do acesso da população negra nos espaços acadêmicos e a atenção acadêmica com expansão de pesquisas relacionadas às temáticas da diversidade, como as questões étnico-raciais que, junto à Lei 10.639/2003 e correlatas, refletem em mudanças no contexto escolar, a exemplo dos editais que orientam a elaboração e a avaliação dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD.

Apesar das mudanças, em uma análise acerca da implementação da Lei 10.639/2003 no ensino de Geografia, decorridos vinte anos desde a promulgação da Lei, Santos (2024, p. 28) argumenta que esse processo ainda é um desafio para a “comunidade geográfica comprometida com a superação do racismo”. Muitas atividades e propostas foram desenvolvidas ao longo destes vinte anos. No entanto, conforme argumenta o autor, todo esse empenho por parte da comunidade ainda é “insuficiente diante da complexidade do desafio do combate ao eurocentrismo na educação”.

Frente a esse cenário, é certo que a atuação dos movimentos negros – e não apenas - na disputa do currículo continua sendo fundamental mesmo após a implementação de políticas como a Lei 10.639/2003, de modo a ampliar a adesão e reconhecimento sobre a relevância social de uma educação favorável ao antirracismo e igualdade de relações raciais, para superar o racismo e os seus impactos na vida e formação dos estudantes. O que inclui alterações nos currículos – o escolar, mas também o de formação de professores -, nos livros didáticos e, por efeito, nas práticas didático-pedagógicas.

No caso dos livros didáticos, o edital do PNL D de 2023, edição voltada aos anos iniciais, determina que esses materiais devem respeitar, dentre outros, os aspectos legais referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, valorizar as matrizes culturais de cada pertencimentos étnico-racial que compõem a população e estar livre de qualquer preconceito ou discriminação contemplar toda a população brasileira de forma positiva (Brasil, 2021).

A atenção permanente aos modos pelos quais ocorrem a presença – ou ausência – de questões étnico-raciais e outras relacionadas às diferenças nos documentos curriculares inclusive por meio das imagens, podem contribuir para o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas que favoreçam o re-conhecimento, entendimento e conscientização acerca das questões étnico-raciais com vistas ao combate ao racismo, bem como, à promoção da igualdade racial e à educação acerca dessas questões e ao antirracismo.

É necessário que o currículo, os materiais didáticos e as práticas desenvolvidas estejam em acordo com os requisitos da legislação referente a questão étnico-racial, não apenas para cumpri-los em caráter burocrático, mas para viabilizar a percepção e correção de limitações, ausências e permanências acerca dos modos como as r-existências negras são abordadas nos processos educativos.

Reflexões como essas, têm gerado tensionamentos na área da Educação, inclusive no ensino de Geografia, no que diz respeito ao papel dos documentos curriculares e os materiais e práticas que derivam deles, bem como as bases teórico-epistemológicas que os fundamentam, de modo a pensar em uma educação que contribua efetivamente para o antirracismo, bem como, para o deseurocentramento da educação/do ensino (Santos, 2021).

Tais perspectivas vão ao encontro de debates sobre a descolonização dos conhecimentos e do currículo, tendo em vista a sua movimentação por meio de inserções, revisões e ressignificações de conteúdos curriculares de modo a contemplar de modo afirmativo outras

leituras de mundo, como é o caso das múltiplas r-existências negras pelo mundo. Essas questões são discutidas no próximo tópico.

Reflexões e possibilidades por uma educação (geográfica e com imagens) descolonizada

Pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais como Gomes (2012; 2020) e especificamente da Geografia, como Santos (2021), Oliveira (2018) e Cruz (2017) têm chamado atenção para a necessidade de descolonizarmos os saberes, as ciências, os currículos, os materiais didáticos, as práticas didático-pedagógicas.

Além e a partir destes eu acrescentaria a necessidade de descolonizarmos as representações, as imagens²³, as narrativas e os imaginários para que possamos conhecer outras espacialidades e experiências no e com o mundo, outros modos de ser, pensar, viver e existir, para além daqueles que já nos são apresentados com frequência e/ou dos modos hegemônicos já impostos, difundidos e conhecidos por sua supervalorização em detrimento de outros.

A partir desse contexto, fundamentada em outras discussões, tenho questionado, por exemplo, se bastaria não colocar imagens estereotipadas e negativas acerca de r-existências negras ou apenas substituí-las por imagens opostas a essas, mas que ainda mantenham a predominância dos discursos colonizadores nas narrativas que querem dizer sobre o mundo e que envolvem essas r-existências. Para além disso, pensar que outras práticas e desconstruções no contexto da educação geográfica - mas não apenas - poderiam ser mobilizadas no âmbito das descolonizações.

Nesse sentido, Cruz (2017) nos apresenta vários desafios para a construção de uma geografia descolonial, os quais, dizem respeito aos modos como as pesquisas têm sido construídas e a necessidade de rasurar as metodologias e linguagens coloniais. A produção do pensamento geográfico descolonial demanda a criação e/ou a utilização de outras metodologias, bem como, a abertura para outras linguagens em nossas pesquisas. Para o autor, mais do que conceitos e teorias descoloniais, as metodologias e as linguagens que utilizamos precisam ser descoloniais e viabilizar diálogos entre e com outras formas de pensar, estar e experienciar o mundo (Cruz, 2017).

²³ A discussão sobre imagens fotográficas e a sua relação com processos educativos será aprofundada no próximo tópico: “Fotografias no contexto da educação (geográfica): entre limitações e potencialidades”.

Além disso, é necessário (re)criar outros referenciais epistemológicos e metodológicos, mas também pensar em outros tipos de referenciais, como os estéticos e poéticos em nossas discussões. Para além da racionalidade comunicada pela escrita, estarmos sensivelmente receptivos e atentos a outras formas e linguagens, como as imagens, as poesias, as músicas e outras artes, que nos chegam tencionando nos dizer sobre o mundo e cujo potencial é “essencial para construirmos o exercício cotidiano de descolonização do poder, do saber, do ser e da natureza” (Cruz, 2017, p. 32).

Do mesmo modo, esse autor destaca a necessária descolonização das estruturas epistêmicas e pedagógicas acadêmicas e escolares, dos currículos, das metodologias e práticas de ensino, dos docentes e das comunidades acadêmicas e escolares. “A universidade e a escola precisam se descolonizar, nós professores precisamos pensar em pedagogias outras, em pedagogias descoloniais” (Cruz, 2017, p. 32).

De modo semelhante, Santos (2021) propõe uma “releitura dos processos históricos de formação do mundo” por meio de uma descentralização das narrativas hegemônicas que, por sua vez, colocam a Europa, seus lugares, povos, conhecimentos, culturas, experiências etc. como o centro do mundo em detrimento de outros lugares e povos que ficam limitados à existência daqueles, ao serem conectados a eles “como se entrassem em cena apenas como transbordamentos a partir deles”. Nesse modo de existirem, em função das existências europeias, as “outras” múltiplas r-existências do/no mundo, “continentes, regiões, povos, circuitos econômicos, culturas, todos são eclipsados e invisibilizados por um encadeamento linear eurocentrado” (Santos, 2021, p. 266).

À vista disso, o autor sugere que, a partir de diálogos com a perspectiva descolonial possamos pensar o mundo considerando as histórias, culturas, conhecimentos, experiências e contribuições dos diversos lugares e povos que o constituem, cada um com suas especificidades, pontos de vista e trajetórias particulares, sem a necessidade de promover um centro a partir do qual definem-se as regiões periféricas que, na perspectiva hegemônica, deveriam avançar para alcançar o centro. Assim, podemos “pensar a formação do mundo contemporâneo como fruto de encontros entre diversos processos históricos - com simultaneidades, temporalidades distintas e não sincrônicas - e suas espacialidades” (Santos, 2021, p. 266).

Lembrando sempre que o espaço e os lugares geográficos no qual vivemos e sobre o qual (nos) educamos geograficamente são essencialmente produzidos por múltiplas trajetórias, cada qual com suas próprias espacialidades e estórias que coexistem simultaneamente, com ou

sem relações e encontros entre si (Massey, 2008). No entanto, de modo geral, essa forma de pensar e perceber o espaço e os lugares geográficos, em sua coexistência de heterogeneidades sociais, espaciais e temporais, em geral, não é tomada como possível referência nos processos educativos.

Para Santos (2021), as releituras de processos históricos de constituição do mundo em que vivemos e, por efeito, a reconstrução dos conhecimentos geográficos a partir dos quais o conhecemos podem ser pensadas em todas as escalas, do global ao local. São práticas que podem oportunizar aos estudantes pensarem o mundo como “enunciação e constituição de múltiplas e diversas experiências” (Santos, 2021, p. 266).

Trata-se de viabilizar uma compreensão de mundo formado a partir do encontro de multiplicidades de trajetórias e cada qual com seus próprios lugares de enunciação e vivências de mundo, sendo que, tais releituras de processos histórias podem ser pensadas em todas as escalas, sem precisar definir um único ponto de partida para todas as populações e experiências no e com o mundo.

Nesse contexto, Santos (2009; 2021) argumenta que a efetivação das determinações legais não pode ficar limitada a inserção de conteúdos curriculares que abordem a história, cultura e a vida da população negra. Para além disso, requer também, revisões complexas e diversas sobre o que e como tem sido ensinado em todas as esferas educativas. É necessário, portanto,

rever conteúdos, rever práticas e posturas pedagógicas, materiais e métodos pedagógicos, rever conceitos e paradigmas, transformar a forma como as escolas executam a coordenação das relações raciais no seu cotidiano (marcado pela reprodução da discriminação e pelo silenciamento diante do racismo), transversalizar a discussão pelas diferentes disciplinas (Santos, 2009, p. 2).

O currículo, que, por sua vez, serve de base para o desenvolvimento dos materiais e das práticas didático-pedagógicas, precisa ser movimentado e ressignificado para romper com hegemonias das forças sociais que dominam esse espaço e resistem às intervenções de outras forças e atores sociais não-hegemônicos que o disputam. A movimentação do currículo imposto de modo a adaptar às condições e demandas da realidade em que ele é praticado é urgente para a educação.

A construção de uma educação para a igualdade racial requer práticas de descolonização de teorias, currículos e práticas de ensino. Isso significa que são necessários esforços contínuos de combate às leituras de mundo limitadas sob a ótica do supremacismo eurocêntrica. De acordo com Santos (2009), a descolonização, é, então,

um processo de abertura a outras “perspectivas”, pontos de fuga que definem ângulos diferenciados de visão de mundo. Isto começa, portanto, na aceitação da existência de múltiplas possibilidades de construção de visões de mundo, a partir das experiências e vivências de espaço de indivíduos e grupos. É, portanto, a proposição de pedagogias centradas a partir de outros “lugares” (Santos, 2009, p. 13).

Este pode ser um caminho para abordar essas questões de outras formas que não estão postas no currículo e, por efeito, nos livros didáticos, preferencialmente numa perspectiva afirmativa e de valorização da população negra, de suas histórias, culturas, contribuições e manifestações espaciais, enfim, de suas r-existências negras, mas também, mostrando os aspectos negativos que atravessam suas r-existências e que nem sempre são apontados e contextualizados de modo a identificar possíveis responsáveis por determinados contextos de vida.

Além disso, considerando que esses elementos constituem uma sociedade que está em pleno movimento, também não podemos ficar restritos apenas ao passado. É fundamental pensar essas questões também na atualidade de modo a entender as r-existências negras no Brasil contemporâneo.

Nessa direção, Gomes (2017) defende que tomar conhecimento dos saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra a partir das suas movimentações e vivências históricas, sociais e políticos, por sua vez, articulados e sistematizados pelos movimentos negros, embora não sejam compreendidos como conhecimentos científicos deveriam ser valorizados e inseridos nos currículos escolares, visto que, são importantes para entendermos suas r-existências, trajetórias e produções espaciais e culturais a partir deles mesmos.

Trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência (Gomes, 2017, p. 67).

Se o ensino da geografia, bem como, as outras componentes curriculares, se ocuparem de contemplar outras narrativas, leituras, imagens de mundo, é possível viabilizar que outras r-existências, mais coerentes com a multiplicidade de realidades coexistentes, povoem os imaginários sociais. É fundamental constituir conjuntos de conhecimentos acerca das geografias, histórias, relações sociais, espaciais e temporais coerentes com essas realidades e não limitadas às representações únicas e homogêneas, como as eurocentradas. Dessa forma, o ensino da geografia poderia contribuir para a desconstrução de velhas narrativas construídas de forma pretensiosa por visões externas ao que é narrado.

É fundamental que as teorias e as práticas de ensino da geografia questionem e ensinem os estudantes a também questionarem de forma crítica e propositiva a centralidade epistemológica que fundamenta aquilo que conhecemos e sabemos sobre o mundo. Com isso, é possível repensar e reconstruir o conhecimento fundamentando-se em “diferentes experiências sociais ocultadas nas matrizes hegemônicas (conservadoras e críticas)” (Santos, 2021, p. 270) com vistas a viabilizar leituras críticas acerca das diversas relações que produzem e reproduzem o lugar e o mundo em que vivemos de modo a compreender suas complexidades e as suas contradições.

Uma possibilidade de revisar o conteúdo e não deixar de abordá-lo é trabalhar a partir de outras perspectivas sem ser a eurocentrada, o que não significa criar novas hierarquias ou centralizações a partir disso. Mas, abordar o lugar, a região, o continente e populações sobre os quais ensinamos, a partir das experiências de quem vive e produz esses lugares. Do mesmo modo, não os restringir aos problemas ou às ausências que apresentam, ou, ainda, às relações com a Europa ou outros lugares, conforme é feito na perspectiva eurocentrada em que a existência de outras regiões e populações sempre está condicionada à sua subordinação à Europa. É fundamental evidenciar e valorizar os outros lugares e narrativas, suas contribuições para a humanidade e as relações sociais, econômicas, culturais, políticas etc. estabelecidas com o resto do mundo, para além da colonização (Santos, 2021).

Nesse contexto, um caminho é pensar com e a partir das geografias negras brasileiras que têm sido produzidas no âmbito das Geografias Negras, enquanto campo de estudos. E este, por sua vez, como defendido pela geógrafa Geny Ferreira Guimarães, envolve rever e repensar os modos-moldes e os caminhos pelos quais os conhecimentos geográficos sistematizados e ensinados têm sido produzidos e descobrir caminhos próprios, “construir trajetórias metodológicas e formas metódicas de trabalho utilizando epistemologias apropriadas” (Guimarães, 2020, p. 304) em favor da produção de outros modos – que são diferentes dos hegemônicos - de pensar, conhecer e educar sobre as r-existências negras, a partir de produções próprias e de diálogos com. Pensá-las a partir de suas geografias e leituras do mundo, “desde dentro” (Guimarães, 2015),

[...] para que as histórias, culturas e conhecimentos de grupos sociorraciais colonizados e escravizados possam ser inseridos em perspectivas de análises espaciais afirmativas. Ao contrário do que prevaleceu na história do pensamento geográfico. Ou seja, transformando os estudos raciais moldados em heranças coloniais e referenciados por modelos epistêmicos racistas em perspectivas raciais afirmativas (Guimarães, 2020, p. 295).

Pensar, por exemplo, para além dos aspectos culturais, nas lutas e enfrentamentos cotidianos das r-existências negras brasileiras a partir das comunidades quilombolas – e outras tradicionais - das favelas e/ou outras comunidades periféricas, assim como, dos movimentos negros: o que e como elas têm produzido seus territórios e suas experiências e r- existências no/com o mundo? De que modo isso atravessa ou não o lugar em que vivem os estudantes, bem como, as suas relações e experiências no e com o mundo? De que modo os movimentos daquelas r-existências são – e se são - percebidos interna ou externamente e em escalas e contextos diversos.

Trata-se de deslocar o “lócus de enunciação” na produção de conhecimentos e de visões de mundo (Santos, 2021, p. 283). Para além de apenas inserir conteúdos textuais e imagéticos que evidenciem aspectos positivos ou negativos e não reproduzam preconceitos e estereótipos acerca das questões étnico-raciais e das populações negras, é fundamental pensá-las a partir delas mesmas: de suas r-existências, geografias, trajetórias, experiências e saberes no e com o mundo. Das geografias negras. E, mais do que isso, preferencialmente, a partir de suas próprias vozes e narrativas sobre suas r-existências e experiências. Nos termos de Geny Guimarães (2015), “desde dentro” e/ou nos de Conceição Evaristo (2023), a partir de suas escrevivências.

A educação geográfica pode, assim, contribuir para a construção de conhecimentos e referenciais afirmativos sobre e com r-existências negras à medida que prevê reelaborações, revisões, ressignificações e inserções dos conteúdos curriculares ensinados. À vista disso, a (re)elaboração curricular, dos materiais e das práticas didático-pedagógicas a partir de perspectivas, conhecimentos, narrativas e imagens “desde dentro” das comunidades e dos movimentos negros, por exemplo, apresentam-se como possibilidades de educar e pensar r-existências negras de outras formas.

Promover processos educativos em constante diálogo com os seus saberes, experiências, leituras e imagens de si e do mundo são fundamentais para reelaboração e ressignificação de imagens e concepções produzidas no contexto das narrativas eurocêntricas, as quais têm sido mostradas como se fossem autênticas representações dessas populações e das suas r-existências.

No que diz respeito às imagens, que são frequentemente entendidas e utilizadas como forma de representação - negativas ou positivas - sobre o mundo e suas múltiplas r-existências, podem participar dos processos educativos mesmo quando não estão associadas a esse contexto. No caso das fotografias, via de regra, estão fortemente presentes nos livros didáticos de

Geografia enquanto uma linguagem alternativa e complementar à escrita textual, de modo a ilustrar e confirmar o conteúdo escrito.

Nesse contexto, parto do argumento de que, a depender do modo como são utilizadas e abordadas, elas podem potencializar ou limitar a educação sobre determinados conteúdos/temas e, de modo específico, uma educação favorável ao respeito e a valorização das diferenças (étnico-raciais) e ao antirracismo.

À vista disso, no próximo tópico, as discussões vão ao encontro de evidenciar limitações e potencialidades educativas das fotografias, considerando a sua presença e utilização nos contextos e processos educativos escolares, com ênfase nos livros didáticos como um dos objetos que viabilizam essa presença e circulação nesse contexto.

Fotografias no contexto da educação (geográfica): entre limitações e potencialidades

As diferentes linguagens presentes em nosso cotidiano podem ser disparadoras de pensamentos e imaginações geográficas sobre o mundo e(m) suas diversidades, o que envolve as múltiplas r-existências negras, por exemplo. Ao marcarem presença no contexto educativo escolar, a depender do modo como são abordadas, podem contribuir para o educar geograficamente sobre o mundo.

As imagens têm um papel importante na construção de conhecimentos, pensamentos e imaginações geográficas. Por sua vez, frequentemente as fotografias atravessam o nosso cotidiano pelos mais diversos meios e podem nos educar, construir ou desconstruir pensamentos e imaginações sobre o mundo, os lugares e as pessoas/grupos/comunidades (r-existências) que o produzem e reproduzem e podem influenciar o modo como nos relacionamos e interagimos com eles. As fotografias, ganham destaque por seu caráter visual-documental acerca do tema discutido de forma escrita e, com isso, podem significar e ressignificar o mundo àqueles que as observam.

De acordo com Hall (2016), a imagem é um dos elementos que constituem os sistemas de representação que são utilizadas como meio de comunicação entre as pessoas. A imagem é uma linguagem de comunicação de significados em uma cultura ou entre elas e que pode ser utilizada para expressar pensamentos ou atribuir sentido ao mundo.

Membros da mesma cultura compartilham conjuntos de conceitos, imagens e ideias que lhes permitem sentir, refletir e, portanto, interpretar o mundo de forma semelhante. Eles devem compartilhar, em um sentido mais geral, os mesmos 'códigos

culturais'. Desse modo, pensar e sentir são em si mesmos 'sistema de representação', nos quais nossos conceitos, imagens e emoções 'dão sentido a' ou representam - em nossa vida mental- objetos que estão, ou podem estar, 'lá fora' no mundo (Hall, 2016, p. 23).

É importante mencionar que a ideia de representação aqui utilizada, corrobora Massey (2008) e Hall (2016) que, discutindo a partir do contexto das Ciências Humanas e Sociais, criticam a ideia de representação como um espelho do mundo e da realidade, uma cópia fidedigna, a verdade, a comprovação, um reflexo daquilo que apresenta na imagem o que poderia fixar sentidos únicos sobre ela.

Para os autores, isso não é sustentável no contexto das relações espaciais (Massey, 2008), humanas e sociais (Hall, 2016), tendo em vista o seu caráter de movimentações. Dessa forma, em conformidade com Hall (2016), a representação é entendida como um ato construtivo da realidade social, que é também uma construção social marcada pelas imagens que são produzidas e disseminadas por meios de comunicação, como é o caso da televisão, das mídias digitais, das revistas ou cartazes de publicidade e também dos livros didáticos.

As imagens são, portanto, importantes elementos culturais que compõe sistemas de representação e participam da elaboração, reprodução e manutenção de leituras e concepções de mundo, de lugares, de povos, de relações, de acontecimentos, de r-existências. Podem corroborar as narrativas e imaginações geográficas hegemônicas que distorcem o mundo e as suas realidades diversas e produzem narrativas e imagens-representação arraigadas em opressões, subalternizações, exclusões e/ou invisibilizações de corpos e lugares não brancos, não masculinos, não heterossexuais etc.

Tendo em vista que podem ser pensadas, como grafias do espaço, de diferentes mundos, lugares e realidades, ao produzirem e reproduzirem tais grafias como se fossem representações fidedignas, as imagens são utilizadas como modo de nos mostrar e significar o que é apresentado, como se fossem impressões exatas do que é mostrado: seja um lugar, uma pessoa ou grupo, uma realidade ou situação.

O geógrafo Wenceslao Oliveira Júnior (2009) discute sobre a participação das imagens na construção de nossas leituras e concepções de mundo, que aqui entendo como um conjunto de lugares, r-existências, relações, acontecimentos etc. Nesse contexto, as imagens tendem a educar o nosso olhar,

para ver sob determinada maneira e nessa esteira vão produzindo nossas memórias e as formas da nossa imaginação do real. [...] entendemos que essas imagens não só nos dizem de nosso mundo, mas também nos educam a ler este mundo a partir delas.

Legitimam, acima de tudo, a si mesmas como obras que dizem do real (Oliveira Jr., 2009, p. 3).

De modo semelhante, o geógrafo Antonio Carlos Queiroz Filho (2022) chama atenção para esse aspecto afirmando que por meio das fotografias, constituímos memórias e imagens mentais sobre os lugares, até mesmo aqueles em que nunca estivemos fisicamente. Olhamos fotografias, podemos ser afetados ou não e produzir pensamentos e possíveis atitudes acerca do que apresentam.

Modos de ver, afetar e de pensar que não se limitam ao que coube no enquadramento fotográfico, tampouco ao sentido da visão, mas também podem ser mobilizados por meio de elementos que existem naquele contexto, ainda que não estejam presentes na fotografia. Além disso, é possível mobilizar outros sentidos: sons, cheiros, texturas, sabores ou emoções que podem compor ou permear o contexto apresentado em uma fotografia, ainda que não estejam visíveis nela. Assim, pensamos e agimos em relação aos lugares, a partir do que é mostrado por fotografias.

Embora nas discussões mencionadas, Oliveira Jr. (2009) e Queiroz Filho (2022) estejam se referindo às fotografias de lugares, com ênfase em fotografias de lugares turísticos, podemos ampliá-la e pensar algo semelhante em relação fotografias de pessoas e de comunidades, de plantas e animais, de acontecimentos, de objetos e de outras coisas do mundo.

Por sua natureza visual, de dar a ver, de comprovar e atestar a suposta fidedignidade – de representar - do que se deseja mostrar, as fotografias tornam-se elementos de produção de memórias sobre o mundo e de convencimento de que mostram a realidade – como se fosse única para todas as pessoas - tal como ela é, e não versões ou recortes de uma realidade, em um determinado espaço-tempo e que sequer é vivenciada por todas as pessoas e/ou de uma mesma e única forma por todos (Oliveira Jr., 2009; 2019; Queiroz Filho, 2022).

Nesse contexto, o historiador e fotógrafo, Boris Kossoy, chama atenção ao fato de que as fotografias são criações/produções humanas e que, enquanto tal, estão carregadas de interesses e intencionalidades diversificadas, desde as de quem produziu até quem as utilizou, seja qual for a finalidade.

Dependendo [...] dos estímulos que determinadas imagens fotográficas causam em nosso espírito, nos veremos, quase sem perceber, interagindo com elas num processo de recriação de situações conhecidas ou jamais vivenciadas. Algumas imagens nos levam a lembrar, outras moldar nosso comportamento; ou a consumir algum produto ou serviço; ou a formar conceitos ou reafirmar pré-conceitos que temos sobre determinado assunto; outras despertam fantasias e desejos (Kossoy, 2016, p. 45).

Não há, portanto, um único sentido para uma fotografia, visto que elas podem ser olhadas e interpretadas sob diferentes formas e pontos de vista – ainda que possam apresentar semelhanças -, sendo estes modos, influenciados pelas experiências e subjetividades de quem observa.

No entanto, o modo e o contexto em que são abordadas podem contribuir para a constituição de experiências e pensamentos com e a partir delas. A fotógrafa-artista visual e pesquisadora no campo da Educação, Amanda Leite argumenta em favor do potencial educativo das fotografias e destaca que,

[...] é o contágio e a experiência que acontece com cada indivíduo que revela o potencial educativo da imagem fotográfica. Embora dois ou mais sujeitos se relacionam com uma mesma imagem e ao mesmo tempo, a experiência é sempre individual [...]. Não se trata do sujeito [ter que] interpretar a imagem e seus signos, mas [de poder] experimentá-la livre de comentários, livre da necessidade de explicá-la (Leite, 2016, p. 59).

Quando olhada com atenção, a fotografia pode nos atravessar-afetar, deslocar nossos corpos e mentes, conflitar com nosso cotidiano e nossas convicções. Ver, nesse sentido, é mais que a atividade exercida pelos olhos, “não significa necessariamente percorrer as coisas que estão estampadas nas fotos, mas alcançar o cheiro, o som, o silêncio, a música, a poesia...” (Leite, 2016, p. 97), e mais do que isso, significa pensar outras possibilidades, vivências, trajetórias, encontros, narrativas que produzem a cena evidenciada na fotografia ou que podem ser mobilizadas por ela.

Uma fotografia pode dizer muitas coisas, pode trazer a realidade sob muitas perspectivas, pode fazer o espectador ver aquilo que antes não via. Tanto pode evocar uma reflexão crítica sobre temas diversos ou simplesmente exibir o óbvio que não lemos, que não falamos e que preferimos ocultar em nosso dia-a-dia. Em alguns casos, a fotografia gera uma tomada de consciência pela exposição do óbvio ou pelo atravessamento de algum sentimento gerado no espectador diante de um tema (Leite, 2016, p. 103).

Ao reconhecermos esses aspectos que também constituem as fotografias, podemos tomá-las não como verdades absolutas e espelho da realidade, mas como versões da realidade, do mundo, que contém em si “as marcas de um modo de apontar para as coisas, de dizer sobre elas, evidenciando intencionalmente determinados aspectos, apagando outros” (Queiroz Filho, 2022, p. 120).

As relações que as pessoas passaram a estabelecer com as fotografias, em razão do seu caráter visual que lhe confere credibilidade - embora sejam apenas versões da realidade - acerca das coisas que existem no mundo, provocou mudanças sobre o que entendemos como realidade. As fotografias, mudaram, portanto,

o modo de imaginarmos o mundo, de imaginarmos espacialmente o mundo, conseqüentemente, mudaram as grafias que fazemos para dizer dele: geografias que nascem dessas narrativas visuais, entrelaçadas com nossas experiências, elas são outras geografias possíveis (Queiroz Filho, 2022, p. 139).

Como também discutido por Oliveira Jr. (2009), educamos o nosso olhar a perceber nos lugares, o que as fotografias nos mostram, sem questionar. E assim, não nos permitimos captar ou valorizar outros elementos que chegam aos nossos sentidos. O mundo passa a ser, cada vez mais, moldado pelo que as fotografias - sobretudo as comerciais, mas não apenas - mostram. As memórias que constituímos sobre ele limitam-se ao modo como é apresentado por elas.

Conseqüentemente, quando nos é oportuno, não raro, tendemos a fotografar o mundo - lugares, pessoas, acontecimentos, coisas - limitado ao que registramos mentalmente a partir de outras fotografias visualizadas. Quando entendidas como representações e provas da realidade, e não como versões dela, considerando o caráter de multiplicidade e heterogeneidade da realidade, que, por sua vez, não é única, as fotografias nos condicionam e confinam nossos sentidos e experiências com o mundo ao que e como nos mostram.

Isso pode ser observado em fotografias comerciais de lugares turísticos, de paisagens, de acontecimentos, de pessoas e comunidades ou até mesmo nas *selfies*. Padrões que se repetem e se tornam fotografias clichê para apresentar as mais diversas temáticas (Oliveira Jr., 2009) e mais do que isso, são acionadas em conjunto de imagens padrões, iguais ou semelhantes para determinados contextos.

É o que explica Oliveira Jr. (2020), ao apresentar a ideia de “tropas de imagens”. Segundo ele, as imagens utilizadas para dizer do mundo, não são escolhas aleatórias a partir das subjetividades próprias de cada um, são imagens impostas aos sujeitos que já chegam em tropas formadas e que é acionada por uma dessas imagens da tropa. E que são muito comuns em livros didáticos, por exemplo. Os significados e sentidos estão na tropa de imagens que ela aciona, e não nela própria.

Ainda que outras imagens – afirmativas e não estereotipadas – sejam utilizadas para dizer de r-existências negras, elas são apenas uma pequena parte de um amplo conjunto imagético carregado de aspectos negativos e pejorativos que ainda predominam nos modos de dizer dessas r-existências.

Não analisamos o conjunto ou a tropa de imagens acionada e nem percebemos suas variações. Apenas uma imagem é destacada. Ficamos apenas com uma imagem que pretende representar o mundo, os lugares, grupos sociais. E que é tratada apenas como isso e ponto final,

sem mais questionamentos e discussões sobre outras possibilidades de mundo. E isso paralisa o pensamento. É necessário olharmos com maior atenção para mobilizar - e não paralisar ou limitar - outros pensamentos e realidades sobre o mundo (Oliveira Jr., 2020).

As fotografias podem, portanto, mobilizar, paralisar ou movimentar pensamentos e produzir conhecimentos. Para movimentar o pensamento e não o paralisar, são necessários olhares interessados e mais atentos a elas, de modo que possam nos atravessar e desestabilizar nossos sentidos e saberes.

Ao assumirmos que a fotografia nos dá uma forma de ver o mundo, ou ainda, nos dá o mundo pela sua forma de ver, podemos afirmar, por extensão, que o lugar [e as r-existências que o produzem] é resultado disso, ou seja, resultado da edição - conjunto de práticas sociais e discursivas - que o compõe (Queiroz Filho, 2022, p. 129).

As histórias e as imagens criadas para representar as r-existências negras e que permanecem no imaginário social para significá-las, nem sempre expressam as diversas realidades e geo-grafias que lhes envolvem.

De acordo com o professor José Valter Pereira (Valter Filé), a questão racial e a visualidade sempre estiveram profundamente relacionadas. Antes de mais nada, na apresentação imagética de pessoas negras, há um destaque significativo para o fenótipo. Soma-se a isso, a generalização dessas características que definem um determinado padrão visual estético sobre ser uma pessoa negra e espacial sobre quais espaços e contextos podem ocupar e/ou que a sua presença pode ser naturalmente aceitável, geralmente associados aos de menor sofisticação intelectual e prestígio social.

É importante refletirmos sobre quais são as versões das realidades apresentadas com frequência em meios de comunicação e educação para dizer das vidas negras e de que modo isso ocorre. De modo simultâneo, podemos pensar sobre quais estão ausentes destes mesmos meios.

A partir de relatos de docentes e estudantes em formação e à luz da Lei 10.639, o professor Valter Filé (2023) discute sobre as imagens que sociedade cria e veicula enquanto verdades absolutas e o seu impacto na vida das pessoas negras que, além de enfrentarem preconceito, ainda precisam lidar com o desafio de reconhecerem e aceitarem as próprias imagens, de tornarem-se negras. Nesse contexto, afirma que:

mulheres e homens negros movimentam-se sob o peso das suas imagens. Imagens que são criadas e perpetuadas por um *regime de visualidade* que nos coloca sempre de forma negativa e que nos fixam em determinados lugares, gostos duvidosos e limitações (Filé, 2023, p. 366).

De modo semelhante, bell hooks chama atenção para as imagens estereotipadas e negativas frequentemente apresentadas como representações da população e comunidade negra, as quais, urge subversão para dar lugar a outras imagens, outros olhares e pensamentos (hooks, 2019), ou, conforme assinala Stuart Hall, por outros regimes de representações sobre o significado de ser uma pessoa negra dissociados de relações de poder e subordinação à branquitude (Hall, 2016).

Semelhante a Hall (2016), hooks (2019) refere-se especificamente às fotografias presentes nas mídias de comunicação em massa como a televisão, o cinema, as revistas e publicidades em espaços públicos, que são, frequentemente, produzidas por pessoas brancas ou negras que “vejam o mundo pelas lentes da supremacia branca” sob uma perspectiva racista e que “reforçam ou restituem a supremacia branca” (hooks, 2019, p. 32). A autora argumenta que essas representações atuam como obstáculos para pessoas negras verem, imaginarem e descreverem de forma positiva sobre si mesmos, suas existências e experiências.

Fotografias são, portanto, sempre versões a partir de diferentes pontos de vista, que privilegiam alguns aspectos e ocultam outros. Apesar disso, como é anunciado por Queiroz Filho (2022), é importante lembrar que: “As muitas versões de mundo e da realidade existentes não se anulam” (p. 138). Assim, embora predominem determinadas imagens para dizer das existências negras, não significa necessariamente que elas sejam únicas, ou até mesmo, verdades absolutas, tampouco, mentiras. São versões de realidades e de experiências diversas no e com o mundo.

Por sua vez, as imagens no contexto da educação ainda são, não raro, entendidas como representações fidedignas da realidade e uma realidade que é reproduzida como se fosse única e igual para todas as pessoas e lugares. É o caso, por exemplo, das fotografias presentes nos livros didáticos de Geografia, conforme é apontado em pesquisas sobre o tema (Oliveira Jr.; Girardi, 2011; Desidério, 2017; Pauli, 2022). De acordo com essas pesquisas, frequentemente as fotografias têm sido inseridas e utilizadas também no contexto educativo escolar de forma limitada como ilustração, comprovação e representação fidedigna de mundo e de realidades. E, dessa forma, elas também contribuem para vermos e pensarmos sobre o que nos mostram, exatamente do modo como elas mostram (Oliveira Jr.; Girardi, 2011).

Ao permanecerem nos livros didáticos apenas para cumprir estas finalidades didáticas, as fotografias têm suas potencialidades aprisionadas. Sem atenção e discussão, seja por meio

de questionamentos ou de comentários sobre, com e a partir delas, uma vez aprisionadas nos livros didáticos, as fotografias seguem estáticas e limitadas a ilustrar de modo fidedigno e, portanto, com credibilidade, determinado conteúdo escrito.

Em discussão sobre a massiva presença imagética nos livros didáticos, Oliveira, Giordani e Tonini (2018, p. 18) destacam que esse é um reflexo do aprimoramento das formas de comunicação contemporâneas em que “vivenciamos o império das imagens” que, estendido aos livros didáticos faz com que as suas páginas fiquem carregadas de diferentes tipos de imagens cuja função é “construir narrativas, discursos e regimes de verdade”. Nesse contexto, argumentam que essa onipresença imagética “parece uma reverberação das práticas de comunicação contemporâneas mediadas pelo enxame de imagens voláteis, imagens dançantes em telas sensíveis ao toque”.

Reflexo dessa conjuntura global, nos livros observa-se um empobrecimento das imagens didáticas causadas pelo regime de monitoramento e controle dos editais do PNLD. Assim, “a potência imagética para geo-grafias é reduzida ao enquadrar determinadas espacialidades, temporalidades, escalas e temáticas” (Oliveira; Giordani; Tonini, 2018, p. 26).

Dessa forma, também podem aprisionar e limitar o pensamento, seja pela possibilidade de naturalizá-las como uma presença um tanto insignificante para o pensar ou por uma aceitação inquestionável sobre a fidedignidade do que é mostrado, mas também por impedir de pensar, ou pelo menos, manifestar pensamentos que podem ir além daquilo que está apresentado e destacado no quadro fotográfico. Em um movimento de tensionar o que as fotografias mostram.

Nessa direção, Oliveira Jr. (2020) discute, por exemplo, sobre a cor da pele dos corpos que comparecem nos livros didáticos e destaca a necessidade de questionarmos os espaços e os contextos em que os diversos corpos, sobretudo os não brancos, comparecem nos livros didáticos e como isso reflete nos modos como pensamos sobre esses corpos em nossa sociedade. Ou como esses modos de apresentar os corpos nas fotografias são reflexos de realidades da sociedade contemporânea - conforme discutido anteriormente sobre espaços e funções autorizadas socialmente às pessoas negras que, a depender do tom da cor da pele, podem ou não estar em determinados lugares (Santos, 2017).

O questionamento feito por Oliveira Jr. (2020) contribui para pensarmos sobre o modo como as fotografias participam da construção de nossas imaginações geográficas acerca dessas relações:

Não estariam as imagens de nossos livros didáticos participando ativamente do perverso estranhamento que nos chega quando vemos corpos fora de (seus) lugares? Corpos negros em shoppings luxuosos, corpos indígenas em metrópoles, corpos brancos em cenários de fome, corpos de várias cores compartilhando um mesmo cenário (p. 13).

A pesquisa realizada por Desidério (2017) também nos mostra um exemplo de como a população e territórios negros da África são apresentados em livros didáticos de Geografia. Ela observou que as imagens mostram uma África colonizada e que criam e/ou reforçam uma visão muito estereotipada, limitada a pobreza, miséria, guerra. Somos, assim, tão condicionados a tais padrões imagéticos, que se mostradas em situações e espaços diferentes desses, causam estranhamentos e até dúvidas e questionamentos sobre a sua veracidade.

Nessa direção, a autora destaca a necessidade de promover exercícios com e sobre as fotografias nos livros didáticos para movimentar os lugares, nesse caso a África, que estão nessas fotografias e mostrar as gentes, os movimentos e as vidas da África também. Tirar o espaço dessa fixidez à qual foi submetido nas fotografias dos livros didáticos (Desidério, 2017).

De modo complementar, Oliveira Jr. (2020) propõe pensar com e além das imagens fugindo das estabilizações que lhes são impostas por nossos olhares e pensamentos já domesticados, acostumados a determinados padrões. É necessário extrapolar os limites de olhares rápidos e superficiais, de leitura dos títulos, legendas e textos que as acompanham e possibilitar outros pensamentos geográficos alinhados também às vivências cotidianas. E assim, afirma o autor:

[...] as fotografias, poderiam ser tomadas como catalisadoras de saberes geográficos que já fluem nas escolas, mas são impedidos de se manifestar porque outros poderes que ali atuam forçam essas imagens à condição de imagens domesticadas. Essa domesticação nos parece alijar para fora da escola, tanto nas experiências das crianças e jovens com as imagens quanto as experiências delas com o espaço geográfico, impedindo que as muitas conexões entre esses dois tipos de experiências possam vir a intensificar as experiências educativas vivenciadas em nossas escolas, em geral, e nas atividades de geografia, em particular (Oliveira Jr., 2020, p. 18).

Tendo em vista a necessidade de promovermos uma educação favorável ao antirracismo e sobre as r-existências negras, bem como, a reparação dos modos como as populações negras, seus lugares e vivências, têm sido historicamente apresentados – ou representados - também por meio das fotografias didáticas, ainda que os livros didáticos apresentem mudanças – com imagens não estereotipadas ou inserção de textos informativos sobre a população negra - é fundamental, enquanto docentes e pesquisadores, nos mantermos vigilantes aos modos como essas temáticas são abordadas nas discussões curriculares presentes nos livros didáticos em sua totalidade - incluindo as imagens - e não apenas nas inserções pontuais.

Nesse aspecto, novamente destaco a importância de discussões sobre imagens no contexto educativo em formação de professores, inicial a continuada. Isso é fundamental para viabilizar a sua preparação para o trabalho com imagens nas práticas didático-pedagógicas de modo a perceber limitações e possibilidades de discussões com e a partir delas.

Pensando no contexto das potencialidades e limitações educativas das fotografias, por um lado, podem ser tomadas em um caráter documental ou de representação fidedignas da realidade e contribuir para a reprodução de concepções negativas e incoerentes sobre o mundo. Por outro lado, se descolonizadas e abordadas de outras formas, não como espelhos de um mundo imposto como único possível ou limitadas a um padrão imagético, podem contribuir para a desconstrução ou ressignificação dessas concepções, por meio de observações, questionamentos e problematizações com e a partir delas, daquilo que elas nos apresentam, como o fazem e qual é o contexto da sua presença.

Nesse contexto, para além das geografias e dos processos educativos em geral, também defendo a necessidade de descolonizar as linguagens, como as fotografias, que são utilizadas, de forma limitada, para **representar** uma diversidade de mundos, existências, realidades e experiências que coexistem no espaço por meio de padrões imagéticos que não correspondem a essa diversidade.

Isso se faz necessário ao considerar que coexistimos no contexto de uma sociedade contemporânea que é, cada vez mais imagética-visual. Uma vez povoada e movimentada por imagens entendidas como representações da realidade e que buscam nos dizer sobre o mundo, é fundamental olharmos atentamente e questionarmos as imagens, os valores que elas carregam e o que está além delas, àquilo que nossa vista não alcança, mas nosso pensamento sim.

Filé (2023, p. 367) também nos instiga a pensar com as imagens, considerando que elas podem contribuir para pensar e, mais do que isso, olhar o mundo, os outros e a nós mesmos. É, na verdade, um olhar educado pelas imagens. Em sua pesquisa com imagens, o autor parte de duas ponderações: “não vemos com os olhos, mas sim através deles” e “as imagens, mais que mostrar, ensinam a ver, atuam na educação do olhar” (Filé, 2023, p. 367).

Desse modo, a observação com atenção, os questionamentos e a problematização podem ser importantes estratégias para operar nossos pensamentos frente à tantas imagens que nos chegam cotidianamente, assim como, podem ser fundamentais para pensarmos as relações que estabelecemos com elas e com o mundo, ou, como pensamos o mundo com e a partir delas.

É nesse contexto que o trabalho sobre, com, por e a partir das fotografias é realizado nesta pesquisa, considerando que, para além de elementos paralisados e paralisadores de pensamentos, podemos movimentá-las e ressignificá-las ao mobilizar questionamentos e pensamentos diversos pelos estudantes e docentes observadores-leitores no intuito de criar possibilidades de ressignificar também as leituras e as imagens sobre as r-existências negras que carregamos em nossa mente por meio daquelas que aparecem nos livros didáticos de Geografia, mas também em outros meios.

Para tanto, a problematização das fotografias pode envolver a elaboração de questões disparadoras que vão ao encontro da abordagem de questões étnico-raciais elaboradas a partir dos contextos impostos pela colonialidade e que foram enfatizadas ao longo desse texto, tais como: relações (geografias) de poder, hierarquizações, racismo, violências, desigualdades, preconceitos, branquitude, negritudes, ações e identidades afirmativas, lutas - lugares e espacialidades de - **r-existências** e afirmações diversas. Ou seja, de que modo essas questões podem ser abordadas com e a partir das fotografias que apresentam r-existências negras?

Esses aspectos serão discutidos no próximo capítulo que aborda questões metodológicas, empíricas e analíticas da tese.

CAPÍTULO 3 - DIÁLOGOS COM E A PARTIR DE R-EXISTÊNCIAS NEGRAS EM FOTOGRAFIAS: UMA PESQUISA QUE ACONTECE NO MOVER-EXPERIMENTAR-PENSAR...

Neste capítulo apresento os caminhos e os processos do desenvolvimento da pesquisa desde a escolha e seleção dos materiais didáticos ao tratamento do conteúdo imagético selecionado, reorganizado e ressignificado para a análise. O trabalho realizado com as fotografias é proposto como possibilidade didático-pedagógica de pensar e, por isso, identifico como movimentos de experimentar pensamentos com e a partir delas.

Apresento, ainda, as fotografias identificadas e selecionadas nos livros didáticos e as análises elaboradas a partir delas. Por fim, em um segundo momento, apresento fotografias identificadas em outros meios como possibilidade de descolonização e ampliação das r-existências negras apresentadas e grafadas em nossas mentes.

A constituição de trilhas metodológicas em uma pesquisa com r-existências negras em fotografias de livros didáticos

Como já (re)afirmado no decorrer dessa escrita, esta é uma pesquisa que tem como ponto de partida a coexistência de diferentes r-existências cotidianas às diversas formas de violências, opressões e subalternizações que estruturam o mundo.

De um lado, os processos e relações coloniais de poder que atravessam os lugares e as sociedades subalternizadas, desde os territórios, corpos e aos conhecimentos e imagens que buscam nos dizer sobre estes. De outro lado, a necessidade de produzirmos pensamentos e práticas educativas descoloniais que sejam favoráveis a leituras, interpretações e imaginações geográficas do mundo, dos lugares, das r-existências, realidades e narrativas diversas que o (re)produzem a partir de suas especificidades e experiências no/com o mundo, bem como, ao combate aos desconhecimentos, desigualdades, violências e outros efeitos perversos que têm emergido desde os processos coloniais.

À vista disso, essa pesquisa foi elaborada, também, em diálogo com a necessidade de movimentações das estruturas tradicionais, homogeneizadoras e hegemônicas de mundos que têm constituído imaginações geográficas que não contemplam as suas multiplicidades e buscam significar o mundo em que vivemos a partir de versões baseadas em unicidade e universalidade.

Desestabilizar as estruturas de modo a criar linhas de fuga para que outras possibilidades, outras r-existências e narrativas, possam emergir e ser (re)conhecidas a partir da movimentação daquelas.

Uma produção ancorada na realidade que é diversa, não é única, mas sim, constituída por diferenças, por multiplicidades de r-existências, de experiências e de relações no/com o mundo.

Assim, tomo como ponto de partida vários questionamentos, como: “Quais r-existências negras estão nos livros didáticos? Por que essas e não outras? De que modo nos são apresentadas e quais narrativas e experiências no/com o mundo poderiam ser associadas a elas ao olharmos as fotografias? E quais não estão e que poderiam nos dar a ver sobre r-existências negras?”. Esse é um modo possível de pensarmos com essas fotografias.

Mas, para além de descrições precisas sobre o que já nos mostram como elementos inquestionáveis, podemos experimentar outros modos de pensar com e a partir das fotografias e com as r-existências negras. Movimentá-las do seu lugar-função de estabilização, de ilustração ou representações sobre o que mostram, pode nos possibilitar outros modos de pensar com elas. Ao exercitarmos o olhar e o pensar com relação às fotografias, outros modos de r-existências negras, outras narrativas e experiências no/com o mundo podem emergir.

Assim, a pesquisa é construída no processo de experimentar ao pesquisar, o que envolve (re)orientar e (re)pensar. É pesquisar-pensar fazendo, e mais do que isso, experimentando. E, como já apontado, experimentação ancorada no real e não reprodutora dele como se fosse única e homogênea, tendo em vista que também são múltiplas as possibilidades, as leituras, entradas e sentidos de produção.

A pesquisa e o caminho são moventes. É necessário atenção livre para perceber e sentir possíveis elementos, não planejados e nem previstos, que podem afetar e significar ou ressignificar o processo da pesquisa. Trata-se de um movimento, sempre aberto a possibilidades de experimentação, de pensamentos e de reconfiguração da pesquisa (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015).

Nem todas as fotografias mobilizarão o mesmo modo de olhar-pensar e tampouco despertarão o mesmo significado em cada pessoa em contato com elas. Se as pessoas são diferentes, considerando modos de ser, de pensar e de experienciar o mundo, cada uma pode ser afetada de modo diferente. Ou sequer ser afetada.

Nesse sentido, este trabalho tem na experimentação de pensamentos com fotografias das (e com) r-existências negras e no diálogo com experiências em escritas (geografias) negras, a sua centralidade.

As fotografias são assim tomadas a partir de diferentes abordagens que emergem dos diálogos realizados com e a partir das escritas de diferentes escritores e pesquisadoras/pesquisadores, sobretudo – e não apenas - negros e da área da Geografia e/ou Educação. Ressalto que aqui me refiro também à diversas leituras não acadêmicas que, embora não apareçam explicitamente no texto contribuíram significativamente para essa discussão.

Assim, a partir de movimentos de pensar com r-existências negras em (com) fotografias e (com) escritas desde esse segmento social, caminhos e possibilidades de leituras e pensamentos foram se constituindo. Tendo isso em mente, no próximo subtópico, apresento o percurso metodológico-analítico realizado contemplando a descrição dos processos de seleção e escolha das obras didáticas e das fotografias para compor o corpo empírico dessa tese, bem como, da análise desses materiais.

Experimentar-pensar com e a partir das fotografias didáticas: da seleção e escolha às análises

Na edição de 2023 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), voltado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram aprovadas 16 coleções de Geografia produzidas por 11 editoras. Cada coleção é composta por 5 volumes (1º ao 5º ano).

A oportunidade de ter obtido acesso às versões digitais dos manuais do professor– sendo que as obras são compostas pelo manual do professor e o livro do estudante – de todas as coleções, me fez optar, pelo menos em um primeiro momento, por analisar todos os volumes de cada uma das 16 coleções para uma visão mais global acerca do que está sendo veiculado sobre a temática abordada, em escolas pelo país, tendo em vista o amplo alcance nacional desses materiais distribuídos pelo PNLD.

Além disso, como já foi mencionado, é um importante instrumento didático-pedagógico com presença imagética expressiva e utilizado por muitos docentes como um referencial teórico-metodológico nos processos educativos escolares. Sendo assim, é acessado por milhares de estudantes de escolas públicas brasileiras.

Desse modo, ao participarem da educação (geográfica) sobre questões étnico-raciais, os livros didáticos e, especificamente as fotografias que o compõem podem corroborar para a

promoção de pensamentos distorcidos sobre as relações raciais, ou, ao contrário, para a desconstrução daqueles e a (re)elaboração e/ou ressignificação de outros pensamentos.

Pensamentos que poderiam ser acompanhados de atitudes positivas ou negativas nesse contexto porque as r-existências negras por meio das fotografias dos livros didáticos de Geografia das diferentes coleções aprovadas e distribuídas podem estar presentes em diversas escolas e atravessando leituras e pensamentos de milhares de estudantes, docentes e outras pessoas que acessam esses materiais. Por efeito, podem estar sendo (isso se) lidas das mais diversas formas e produzindo pensamentos, concepções, imaginações e atitudes igualmente diversas, adversas ou afirmativas e favoráveis ao antirracismo.

Outro fator que contribui para essa escolha foi a falta de acesso à informação sobre quais obras estão sendo utilizadas nas redes de ensino em todo o país ou no local a partir do qual pesquisa, também foi uma motivação para essa escolha.

O quadro 1 apresenta informações de identificação de autoria e editoria sobre as coleções analisadas.

Quadro 1- Coleções didáticas de Geografia aprovadas no PNLD de 2023.

Coleção	Editora	Autora (s)/Autor (es)
Ápis Mais	Ática	Maria Elena Simielli
Diálogos	Ática	Renata de Medeiros
Buriti Mais	Moderna	Moderna (produção coletiva)/ Editor responsável: Cesar Brumini Dellore.
Pitangá Mais	Moderna	Rogério Martinez e Wanessa Garcia
Presente Mais	Moderna	Neusa Guelli e Cintia Nigro
Vida criança	Saraiva	Valquíria Garcia
Da escola para o mundo	Scipione	Anselmo Lázaro Branco, Ana Paula Picolli e Eduardo Campos
Eu gosto	BMH	Alexandre Barbosa Pereira <i>et al.</i>
Novo Akpalô ²⁴	Editora do Brasil	Roseni Rudek e Lilian Sourient
Bem-me-quer mais	Editora do Brasil	Andressa Turcatel Alves Boligian, Camila Turcatel Alves, Levon Boligian
A conquista	FTD	Laercio Furquim Junior e Edilson Adão Cândido da Silva

²⁴ Destaco a presença da palavra *akpalô* no título de uma das coleções. Essa palavra de origem iorubá faz referência aos contadores de histórias africano-brasileiras, aquele “que guarda e transmite a memória do seu povo” (Rudek; Sourient, 2021, p. 4).

Bons amigos	FTD	FTD (produção coletiva)/Editora responsável: Bruna Migotto Barbieri Estruzani
Viagem pela geografia	Palavras	Arno Aloísio Goettems, Milene Braga Goettems, Antonio Luís Joia
Aprender juntos	SM	SM (produção coletiva)/Editor responsável: Flávio Manzatto de Souza
Gosto de saber	Terra Sul	Hamilton Bettes Júnior e Laércio de Mello
Universo das descobertas	UDL	Ivone Silveira Sucena e Pedro Rosa

Fonte: Guia Digital PNLD/2023. Elaboração da autora.

Apesar de ter o acesso à todas as coleções aprovadas, por questões de apresentação gráfica e/ou repetição de padrões fotográficos em coleções da mesma editora, optei por analisar somente 10 coleções: Pitanguá Mais, Ápis Mais, Vida Criança, Diálogos, Da Escola Para o Mundo, Eu Gosto, A Conquista, Bons amigos, Presente Mais e Buriti.

Foram excluídas da análise 6 coleções, por apresentarem aspectos que impediam ou afetavam a visualização das fotografias. É o caso das coleções das editoras SM, do Brasil e da Terra Sul que apresentam uma faixa explicitando que é um material de divulgação ou a logomarca da editora no meio de todas as páginas dos livros; e da editora UDL que apresenta informações pessoais minhas ao longo de todas as páginas²⁵. Além da coleção da editora Palavras, que não está disponibilizada em sua integridade (apenas a primeira unidade de cada volume).

Sobre a seleção de fotografias de pessoas negras com base em suas características fenotípicas e sobretudo a cor da pele, compreendo que os movimentos negros defendem que, para além das características físicas, ser uma pessoa negra é, sobretudo uma questão de consciência e identificação política.

Embora respeite essa manifestação, tendo em vista que o objeto de estudo desta pesquisa é o livro didático, um material que nos chega pronto e em que as legendas das imagens não apresentam a pessoa associada ao segmento étnico-racial, para realizar esse trabalho com as fotografias, foi necessário utilizar como critério principal as características fenotípicas apresentadas e visualizadas de forma imediata, sobretudo a cor da pele.

²⁵ A disponibilização das obras dessa editora em específico estava condicionada a realização de cadastro diretamente no *site* da mesma. Com isso, o material ficou integralmente marcado com meu nome e Cadastro da Pessoa Física (CPF) completos.

Nesse contexto, o processo de identificar se as pessoas são ou não negras foi delicado e, por vezes, difícil, porque em alguns casos a falta de nitidez, o enquadramento e o equilíbrio no jogo de luzes e sombras na produção das fotografias utilizadas nos livros, bem como, a ausência ou dificuldade de visibilidade de outras características físicas das pessoas dificultou a identificação e seleção.

Frente a esse desafio, existe a possibilidade de fotografias com pessoas negras não terem sido selecionadas e é preciso deixar claro que, talvez, as coleções apresentem mais fotografias referentes a esse público. Mas, ressalto, ainda, que o escopo da pesquisa está mais centrado em verificar aspectos qualitativos do que os quantitativos das fotografias presentes nas coleções, ainda que este último também seja importante, sobretudo em casos em que existam disparidades significativas entre pessoas brancas e não brancas.

A partir de encontros-observações com uma multiplicidade de fotografias das coleções didáticas de Geografia para os anos iniciais aprovadas pelo PNLD de 2023, verifiquei todas as que mostravam pessoas, e em um primeiro momento, elaborei uma catalogação prévia daquelas que mostravam r-existências negras – atenta aos contextos em que apareciam nos livros, observando se estavam ou não associadas a algum conteúdo específico sobre questões étnico-raciais.

Em um segundo momento, passei a movimentar e reorganizar a exposição das fotografias de modo que fosse possível uma visualização mais global das r-existências negras apresentadas por elas. Para tanto, em cada coleção analisada, as fotografias selecionadas foram descoladas dos contextos em que estavam presentes em cada volume específico e inseridas junto a outros volumes da mesma coleção.

Elas foram organizadas em diferentes composições, por meio do programa *PowerPoint*, cuja flexibilidade de manuseio das ferramentas possibilita modificações posteriores, além da inserção de maior quantidade de fotografias e uma mobilidade melhor entre elas. Essa forma de organização, viabiliza a abertura de possibilidades de experimentações com as fotografias identificadas. Por meio desses processos, produzi várias composições com as fotografias de acordo com os contextos e pessoas que apresentam em destaque: crianças, mulheres, homens, famílias e comunidades.

Ressalto que, com essa categorização de diferentes pessoas, meu objetivo está muito longe de querer reforçar as hierarquias e dicotomias sociais que já existem: adulto x crianças, homens x mulheres, brancos x não brancos etc. Mas esse foi um movimento necessário para

alcançar uma melhor organização das fotografias identificadas, bem como, de possibilidades de análises. Visto que, ainda que se encontrem no mesmo pertencimento étnico-racial, para além desse marcador, as suas r-existências são diferentes, porque as pessoas são, estão, pensam e possuem interesses e demandas diferentes.

Do mesmo modo, destaco que, em alguns dos livros didáticos é possível identificar, em alguns momentos, blocos com várias fotografias que apresentam pessoas com diferentes pertencimentos étnico-raciais: negras, indígenas, brancas etc.

Embora o escopo desta pesquisa seja com relação às pessoas negras, em alguns casos, optei por inserir integralmente os blocos com essa diversidade nas composições elaboradas, tendo em vista que viabilizam pensarmos sobre as relações e dinâmicas construídas no contexto das diferenças étnico-raciais que estão apresentadas nas imagens.

Além disso, ao apresentar as composições como “r-existências negras”, não significa que as não negras não estejam consideradas como r-existências, cada qual em suas especificidades, mas sim, respeitar o escopo da pesquisa.

Com essas movimentações e organização, foi possível visualizar padrões imagéticos utilizados pelas coleções para dar a ver as diferentes r-existências negras nos livros didáticos às pessoas que têm acesso a esses materiais.

As composições de fotografias produzidas e apresentadas são acompanhadas de uma descrição geral sobre os contextos em que aparecem nos materiais de onde foram retiradas as fotografias e da problematização sobre possibilidades de discussões que envolvam questões étnico-raciais, com ênfase às negras.

Para pensar e dialogar com e a partir dessas fotografias e das r-existências e geografias apresentadas nelas, defendo a necessidade de olhá-las com atenção e deslocá-las do lugar-função de ilustração e complemento do conteúdo em linguagem escrita ou de representação e prova da realidade, que as fotografias costumam ocupar em materiais didáticos.

Olhá-las, compreender o contexto da sua presença, problematizá-las e movimentá-las para viabilizar pensamentos e diálogos com e a partir delas aproveitando, assim, o seu potencial educativo (também) no contexto das questões étnico-raciais, com ênfase nas r-existências negras e suas geografias.

Para tanto, nesse percurso de olhar-pensar com r-existências negras em fotografias, proponho a realização de movimentos de experimentação de pensamentos com e a partir delas, os quais são apresentados na próxima seção.

Em um primeiro mo(vi)mento de análise verifico como as r-existências negras comparecem nas fotografias dos livros didáticos por meio da observação da sua caracterização qualitativa e da identificação dos contextos e conteúdos aos quais estão vinculadas.

Além disso, a problematização com questionamentos às fotografias contribui para a percepção e identificação de limitações, mas também de possibilidades de discussão sobre questões étnico-raciais e (com) r-existências negras de modo a pensar-dialogar em torno de questões cuja centralidade se mantém ao longo deste trabalho: Quais são e como são as r-existências negras que compõem nossos imaginários por meio das fotografias nos livros didáticos? São diferentes ou se aproximam daquelas apresentadas por outros meios de comunicação?

À vista disso, elaboro e apresento uma proposta que emerge dessa análise como uma possibilidade complementar ao livro didático. O que aqui denomino como um segundo mo(vi)mento de experimentar pensamentos com r-existências negras em fotografias que não estão nos livros didáticos.

Trata-se de um movimento para tensionar aquelas fotografias presentes nos livros didáticos e de pensar possibilidades de descolonização e ampliação de imaginações (imagens) e modos de mostrar, ver e fazer pensar r-existências negras, no qual identifico, em diferentes canais digitais - dentre esses, um banco de imagem utilizado por algumas das editoras das coleções analisadas e de acesso livre e gratuito - outras vivências e realidades de r-existências negras diversas em seus lugares de vida e que, frequentemente estão ausentes dos meios de comunicação e de educação.

Apresentar essas fotografias aos estudantes pode ser uma possibilidade de “dar a ver”, pensar e dialogar com r-existências negras diversas. E com isso, re(conhecer) outras experiências negras no e com o mundo e, sobretudo aquelas ainda invisibilizadas nos livros didáticos e outros meios de comunicação.

Dessa forma, esse mo(vi)mento é apresentado no texto como uma sugestão de exercício de pensamento com fotografias presentes em outros meios como uma prática didático-pedagógica favorável à descolonização e ampliação das formas de r-existências negras que

possam constituir e povoar nossos imaginários, com vistas a corroborar, ainda, ao fortalecimento do antirracismo.

Nos próximos tópicos apresento fotografias e análises referentes a esses dois mo(vi)mentos de pensar com e a partir delas.

Experimentar pensamentos com e a partir de r-existências e geografias negras em fotografias nos livros didáticos: entre limitações e potencialidades

Nesse primeiro mo(vi)mento de pensar com fotografias, apresento as composições produzidas com fotografias das 10 coleções analisadas. Além disso, discuto, de forma geral, sobre o modo e o contexto em que aparecem nos livros didáticos e identifico limitações e possibilidades de diálogos sobre questões étnico-raciais com ênfase nas r-existências negras e favoráveis ao antirracismo que podem ser construídas junto aos estudantes por meio de observações atentas, questionamentos e problematização sobre, com e a partir das fotografias, tendo em vista a possibilidade de identificar e evidenciar suas potencialidades educativas, embora coexistam com limitações que um material complexo como esse possa apresentar.

As composições aqui apresentadas estão organizadas em duas grandes categorias: crianças e adultos, sendo que essa segunda categoria foi subdividida em: mulheres, homens e famílias/comunidades. Por sua vez, as análises estão organizadas em dois tópicos de discussões, uma contemplando as composições com crianças e a outra com os adultos²⁶.

No primeiro momento de análise e discussão apresento, as composições organizadas com todas as fotografias identificadas para cada categoria e informações gerais sobre espacialidades e contextualizações em que aparecem as crianças e os adultos, de modo a proporcionar percepções iniciais acerca do modo como as r-existências negras são apresentadas pelas coleções.

Ressalto que a observação dessas composições é um importante exercício para uma visualização mais ampla dessas r-existências negras por coleção e que pode viabilizar não apenas percepções sobre cada uma delas, como também, comparações entre as coleções, perceber possíveis semelhanças, diferenças, aproximações ou distanciamentos entre elas. Lembrando que, quando olhadas com atenção, as fotografias podem afetar e mobilizar

²⁶ Essa forma de organizar não exclui a possibilidade de aparecerem fotografias de crianças com adultos e vice-versa nas composições. Pelo contrário, isso ocorre com frequência. No entanto, para direcionar as fotografias para uma ou outra categoria foi necessário observar a relação com o conteúdo ao qual está vinculada e/ou quem aparece em destaque na imagem ou no texto que a acompanha.

diferentes percepções, pensamentos e significações a depender das experiências e subjetividades individuais ou coletivas de quem observa (Kossoy, 2016; Leite, 2016).

No segundo momento, apresento discussões específicas contemplando diferentes temáticas e conjuntos de fotografias vinculados a elas. Essa parte está organizada da seguinte forma:

1. Caracterização geral sobre o modo como aparecem nas coleções, destacando contextos e espacialidades, bem como, conteúdos didáticos aos quais estão vinculadas, sejam específicos ao escopo da pesquisa ou não, tendo em vista que podem aparecer junto a temas diversos.
2. Identificação de limitações no modo como aparecem as fotografias e possibilidades de discussões com e a partir delas sobre os temas abordados na tese e já mencionados.

No decorrer das análises, retomo algumas das fotografias já apresentadas nas composições, para viabilizar aos leitores uma melhor visualidade do que é abordado à medida que acompanham as discussões. Para tanto, escolhi fotografias que estivessem mais coerentes com as necessidades comunicativas desta pesquisa, ou seja, com aquilo que as discussões buscam evidenciar. Assim, nem todas as coleções terão fotografias destacadas junto às análises.

Devido ao grande volume de material analisado e ressalvadas algumas exceções, não há especificações ou análises individualizadas das coleções. Além disso, ressalto que para uma melhor organização do texto, os títulos e referências de cada uma das fotografias presentes nas composições foram excluídas da apresentação.

Antes de passar para as análises, apresento, ainda, informações gerais sobre as fotografias identificadas. Em termos geográficos, todas as regiões do Brasil são contempladas, contendo pelo menos uma fotografia de cada região. Mas, apesar da quantidade total de fotografias ser bem significativa, há um desequilíbrio dos lugares/contextos de vivências, municípios e estados brasileiros apresentados.

Nem todos os estados brasileiros, por exemplo, são apresentados, sendo que muitas fotografias de um mesmo lugar e município são repetidas em vários volumes de uma mesma coleção, o que indica que poderia ter uma diversidade geográfica maior, apresentando re-existências negras em outros lugares, inclusive para desconstruir ideias que reforçam uma suposta inexistência de pessoas negras em determinados lugares do Brasil, como no Sul, por exemplo.

É importante considerar, ainda, que nem todas as coleções indicam as pessoas e os lugares das fotografias nas legendas, demonstrando tratar de escolhas aleatórias que, sequer podemos saber se são de brasileiros, ainda que a discussão textual a qual estão relacionadas faça referência a isso.

Das coleções analisadas e das fotografias acompanhadas de identificação do lugar na legenda, constatei a presença de fotografias de r-existências negras referentes a 17 estados. Sejam fotografias de pessoas, de moradias ou de outros lugares históricas que tem relação com r-existências negras.

Em termos quantitativos, há destaque para a Bahia, São Paulo, Pará, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Maranhão e Pernambuco, respectivamente, com mais de 10 fotografias. Seguidos de Minas Gerais, Espírito Santo, Santa Catarina, Distrito Federal, Amazonas, Goiás, Paraíba, Ceará, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul, que apresentam menos de 10 fotografias. Por sua vez, não identifiquei a presença de fotografias de r-existências negras de Sergipe, Piauí, Tocantins, Roraima, Rondônia, Acre, Amapá e Paraná.

As discrepâncias de “representações” e até mesmo ausências em relação a alguns estados pode reforçar o imaginário de que as pessoas negras estão apenas naqueles que aparecem com maior frequência. Embora apresentem fotografias de r-existências negras em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul que possibilitem discussões, a quantidade é insignificante se comparada a outros lugares, o que pode reforçar a ideia de que não há pessoas negras no sul do Brasil. E o mesmo ocorre com relação a região norte.

É necessário desconstruir concepções e imagens que fazem determinadas associações, tendo em vista que são incoerentes e invisibilizam as múltiplas r-existências negras espalhadas por todo o território brasileiro, em alguns lugares com presença mais expressiva e em outros menos, mas, presentes.

Além disso, conforme poderá ser verificado posteriormente, junto às composições nos tópicos de análise, as coleções apresentam fotografias de r-existências negras em diferentes espacializações e contextualizações, mas ainda com diversificação limitada.

Percepções acerca das r-existências negras crianças e adultas nas fotografias didáticas de Geografia: espacializações-contextualizações, limitações e possibilidades

R-existências negras-crianças

Antes de expor as discussões específicas para cada grupo de fotografias e temáticas, gostaria de convidar os leitores a percorrermos, conhecerem e, possivelmente, produzirem percepções e comparações acerca das referidas r-existências nas composições imagéticas organizadas para cada uma das coleções.

Considerando a importância de realizarmos leituras atentas às fotografias que nos chegam, levanto algumas questões que podem ser tomadas como ponto de partida: Como são/estão as crianças apresentadas nas fotografias? Em quais contextos e lugares aparecem? Sozinhas ou em grupo? Por que essas crianças/lugares/situações? O que pode ter motivado tais escolhas? O que podem “dizer”/fazer pensar sobre as múltiplas realidades e r-existências negras crianças? E, nesse contexto, como participam das leituras do mundo e do lugar em que vivemos? E, para além dessas, outras realidades/contextos e espacialidades poderiam ser apresentadas? Quais?

Figura 1- Coleção Pitangá Mais (Moderna): composição com crianças I.



Fonte: Martinez; Garcia, 2021 (Editora Moderna).

Figura 2- Coleção Pitangá Mais (Moderna): composição com crianças II.



Fonte: Martinez; Garcia, 2021 (Editora Moderna).

Figura 3- Coleção Ápis Mais: composição com crianças I.



Fonte: Simielli, 2021 (Editora Ática).

Figura 6- Coleção Diálogos: composição com crianças II.



Fonte: Medeiros, 2021 (Editora Ática).

Figura 7- Coleção Vida Criança: composição com crianças I.



Fonte: Garcia, 2021 (Editora Saraiva).

Figura 8- Coleção Vida Criança: composição com crianças II.



Fonte: Garcia, 2021 (Editora Saraiva).

Figura 9- Coleção Da Escola Para o Mundo: composições com crianças I.



Fonte: Branco; Piccoli; Campos, 2021 (Editora Scipione).

Figura 10- Coleção Da Escola Para o Mundo: Composição com crianças II.



Fonte: Branco; Piccoli; Campos, 2021 (Editora Scipione).

Figura 11- Coleção Eu Gosto: Composição com crianças I.



Fonte: Barbosa Pereira *et al.*, 2021 (Editora BMH).

Figura 12- Coleção Eu Gosto: Composição com crianças II.



Fonte: Barbosa Pereira *et al.*, 2021 (Editora BMH).

Figura 13- Coleção A Conquista: Composição com crianças I.



Fonte: Furquim Junior; Cândido da Silva, 2021 (Editora FTD).

Figura 14- Coleção A Conquista: Composição com crianças II.



Fonte: Furquim Junior; Cândido da Silva, 2021 (Editora FTD).

Figura 15- Coleção Buriti: composição com crianças I.



Fonte: Editora Moderna, 2021 (Produção coletiva).

Figura 15- Coleção Buriti: composição com crianças II.



Fonte: Editora Moderna, 2021 (Produção coletiva).

Figura 16- Coleção Presente Mais: composição com crianças I.



Fonte: Guelli; Nigro, 2021 (Editora Moderna).

Figura 17- Coleção Bons Amigos: Composição com crianças I.



Fonte: Editora FTD (Produção coletiva).

Figura 18- Coleção Bons Amigos: Composição com crianças II.



Fonte: Editora FTD (Produção coletiva).

A partir das 18 composições organizadas, é possível identificar um volume significativo de fotografias de crianças em diferentes contextos e espaços. Especificamente no caso das crianças negras, são apresentadas em lugares de vivência urbanos e rurais, sendo que, os

espaços escolares, principalmente a sala de aula, bem como, os parques são as espacialidades em que mais comparecem. Para além dessas a sua presença ocorre vinculada a outras espacialidades e contextualizações, conforme é apresentado nas composições das Figuras 1 a 18 acima e no quadro 2 a seguir.

Quadro 2- Espacializações e contextualizações da presença de r-existências negras: crianças.

Espacialidades	Contextualizações
Escolares: sala de aula, biblioteca, refeitórios, parques e pátios etc.	Estudo, manifestação cultural, brincadeira
Supermercados	Compras em família
Praças, parques, praias e/ou piscinas	Brincadeira, passeio, manifestações culturais (apresentação de danças) e sociais
Moradias, hortas e quintais	Brincadeira, lazer em família, trabalho escolar/estudo, apresentação de dança
Ruas, caminhos e estradas	Locomoção para a escola e trabalho infantil
Não identificadas – foco apenas nas pessoas	Estudo, brincadeira, identificação de si mesmo ou de lugares

Fonte: Elaboração da autora.

Feita essa apresentação imagética e a caracterização geral sobre onde e como se dá a sua presença, no próximo tópico realizo análises e discussões específicas para cada uma das diferentes temáticas – de acordo com a espacialidade e contextualização em que aparecem - às quais as fotografias foram vinculadas.

Sobre (com)vivências de estudo, trabalho, lazer e brincadeiras

Embora seja considerável a quantidade de fotografias de crianças negras em diferentes contextos e espaços, é notável que parte das coleções apresenta volume e diversificação mais significativo do que outras.

Algumas das fotografias com crianças estão vinculadas a conteúdos sobre questões étnico-raciais, ao abordar a diversidade cultural e a existência de diferenças entre as pessoas e grupos sociais, destacando que essas diferenças devem ser reconhecidas e respeitadas pelos estudantes.

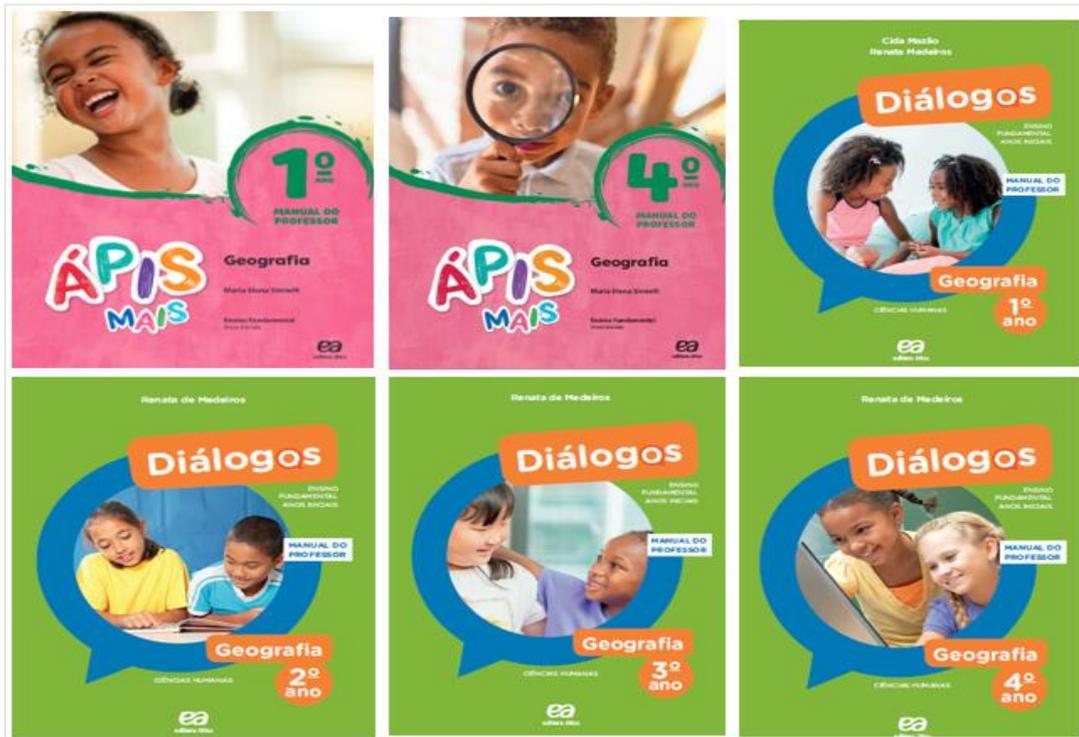
As fotografias com r-existências negras crianças são apresentadas em várias partes das diferentes coleções e volumes analisados: em capas e em aberturas de unidades ou de capítulos em que as imagens são, usualmente, destacadas, centralizadas e em tamanhos maiores, podendo ocupar uma ou mais páginas, de forma integral ou não.

Em algumas das coleções, esse destaque é mantido em outras seções dos materiais para apresentar qualquer fotografia e não apenas de r-existências negras. No entanto, em outras, as fotografias em geral são menores em tamanho e em quantidade e colocadas em posições secundárias, como os cantos inferiores, em que há, tendencialmente, menor visibilidade já que ocupam as bordas das páginas e não as partes centrais.

Um aspecto importante a ser destacado é que em algumas das coleções a presença negra já ocorre nas capas de pelo menos um dos seus volumes. Esse é o caso das coleções: *Ápis Mais e da Diálogos* (editora Ática); *Da escola para o mundo* (editora Scipione); *Eu gosto geografia*, (editora BMH) e *Bem-me-quer mais* (editora do Brasil) – esta última não foi analisada em sua integridade, apenas as capas - conforme pode ser observado nas figuras a seguir.

Essas são as únicas que têm fotografias de crianças, inclusive negras, nas capas dos livros. Outras coleções trazem apenas desenhos nos quais também apresentam uma diversidade de pessoas, mas que não serão apresentadas aqui porque esse tipo de imagem não corresponde ao escopo empírico da pesquisa.

Figura 19- Crianças negras em capas de livros I.



Fonte: Editora Ática, 2021.

Figura 20- Crianças negras em capas de livros II.



Fonte: Editoras Scipione e Bmh, 2021.

Figura 21- Crianças negras em capas de livros III.



Fonte: Editoras Bmh e do Brasil, 2021.

As crianças são apresentadas em situações positivas, de forma individual e coletiva com outras crianças. De modo geral, aparecem sorridentes e descontraídas em situações de diálogos, brincadeiras e estudos. Algumas com objetos que podem ser associados à busca por conhecimento, tais como: livros, globo terrestre, lupa, *tablet*, *notebook* e também uma pipa como brinquedo. Além disso, uma das fotografias apresenta o cuidado com o meio ambiente por meio da coleta de lixo em um parque.

Embora todas as fotografias sejam bonitas e afirmativas, algumas merecem destaque. É o caso daquelas em que as crianças negras aparecem em posição de destaque ajudando, mostrando e/ou ensinando algo a outras crianças, o que pode contribuir para discutir e desconstruir ideias e imagens pejorativas de que pessoas negras são desprovidas de inteligência ou de capacidade intelectual - o que historicamente foi utilizado para justificar a sua inferiorização. Como mostram as fotografias da figura a seguir, as crianças negras aparecem em posições que contradizem a inferiorização e/ou secundarização.

Figura 22- Crianças negras em posição de destaque em capas de livros didáticos.



Fonte: Editoras Ápis, do Brasil e Bmh, 2021.

Ademais, apresentar as fotografias de crianças negras nas capas e de forma positiva é um aspecto muito importante, uma vez que, pode contribuir para a afirmação das r-existências negras e participar da construção, movimentação ou desconstrução das concepções e imagens-narrativas mentais de todos os estudantes – e não apenas os negros - sobre ser e r-existir enquanto uma pessoa negra criança ou adulta. Para os estudantes negros pode ser ainda mais significativo perceber pessoas semelhantes representadas de modo afirmativo naquele espaço.

Apesar desse aspecto positivo, pelas razões que exponho ao final das discussões analíticas, considero que os autores e as editoras ainda podem avançar no que diz respeito a quais corpos, rostos e cabelos são expostos nos livros didáticos para “dar a ver” sobre r-existências negras.

Basta olhar as composições fotográficas por categoria e coleção (Figuras 1 a 18 e 43 a 72) para confirmar que, em sua maioria, são apresentadas pessoas de pele negra mais clara (pardas), com cabelos variando entre mais ou menos crespo, o que não ameniza o fato de que as pessoas retintas (pretas) raramente aparecem. Como pôde ser verificado, essa realidade já é demonstrada nas capas dos livros. Importante mencionar que a preferência por pessoas de pele parda e menos características negroides também é recorrente nas fotografias de r-existências negras adultas.

Para além das capas, ao longo dos volumes das coleções, as fotografias aparecem em diversos contextos relacionados aos conteúdos geográficos escolares previstos – embora nem sempre associados a discussões específicas das questões étnico-raciais - sobretudo no que diz respeito aos lugares de vivências – que envolvem a moradia, a escola, a família ou a comunidade, a rua, o parque etc. – diferentes modos de ser e viver e a convivência entre as pessoas nesses lugares.

Assim, as r-existências negras crianças podem ser observadas em diversas situações e associadas a diferentes conteúdos e discussões: 1- apresentação de si e do lugar em que vivem no Brasil ou em outros países; 2 - apresentação dos principais grupos étnicos que inicialmente formaram a população brasileira; 3- lugares e contextos de convivência das crianças com outras pessoas ou consigo mesmos por meio de brincadeiras/brinquedos e prática de esportes, com maior destaque para a escola; 4- realização de atividades didático-pedagógicas, incluindo práticas agrícolas em hortas de comunidades quilombolas; 5- apresentação de diferentes caminhos, escolas e salas de aula, sendo algumas delas em comunidades quilombolas; 7- manifestações culturais, como músicas, danças e festas populares de origem africana e afro-brasileira; 7- passeios e brincadeiras em espaços públicos como a praça e o parque; 8- trabalho infantil, sempre representado por crianças negras – o que não pode deixar de ser problematizado; 8- cuidado e atenção às crianças; 9- atividades econômicas e profissões em diferentes espaços urbanos e rurais, principalmente no contexto educativo escolar em que as crianças aparecem junto aos profissionais adultos.

Essas são algumas das questões com fotografias destacadas e discutidas na sequência. Devido a aproximação e dinamicidade entre os temas identificados acima, as fotografias e discussões foram organizadas em grupos que contemplam essas questões. São eles: 1. Identidade e diferenças: crianças do Brasil e do mundo; 2. Lugares e contextos de vivências: cuidado, estudos, lazer e trabalho.

1. Identidade e diferença: crianças do/no Brasil e do/no mundo

Ao apresentarem, por exemplo, fotografias de crianças em diversos lugares do Brasil e de outros países, algumas das coleções analisadas enfatizam a existência das diferenças físicas, culturais e nos modos de ser entre as pessoas. Discriminação e manifestações racistas são mencionadas como atitudes a serem observadas e das quais as crianças devem ser protegidas.

Em geral, os autores das coleções orientam os docentes a discutirem questões da diversidade e/ou das diferenças – embora sem estabelecer definições sobre esses conceitos – com os estudantes, com ênfase nas características físicas das crianças que aparecem nas fotografias e a comparação consigo mesmos, tendo em vista a possibilidade de abordar o tema identidade, bem como, observar a presença de diferentes pertencimentos étnico-raciais e manifestações culturais nos lugares em que vivem.

Destaco como exemplos dessa abordagem, as coleções *Ápis Mais* e *A conquista*, que em pelo menos um de seus volumes, apresentam um conjunto de fotografias de crianças de diferentes lugares do Brasil e do mundo. No caso da coleção *Ápis Mais*, junto às fotografias a autora faz uma discussão sobre a existência de diferenças físicas, comportamentais, culturais e de nacionalidade entre as pessoas. Além disso, enfatiza a importância da empatia, do respeito e do combate da discriminação.

Em relação a essas fotografias, a autora da coleção *Ápis* sugere que os estudantes identifiquem semelhanças e diferenças entre as crianças apresentadas nas fotografias e eles. Três dessas crianças são negras, sendo uma angolana e duas brasileiras que vivem no Rio de Janeiro e na Bahia, respectivamente. Em um outro volume, junto a uma discussão sobre a formação do povo brasileiro há uma fotografia que apresenta crianças de diferentes pertencimentos étnico-raciais no Brasil, destacando indígenas, negros e brancos. Duas delas são crianças negras, sendo uma de Mato Grosso e outra da Bahia, respectivamente.

Figura 23- Diferentes crianças no Brasil e no mundo.



Fonte: Simielli, 2021b, p. 50-51.

Figura 24- Povo brasileiro: principais grupos étnicos.



Fonte: Simielli, 2021e, p. 100.

De modo semelhante, na coleção *A Conquista*, são apresentadas fotografias de 9 crianças brasileiras de diferentes etnias e lugares do Brasil junto a uma discussão sobre o povo brasileiro. No texto que acompanha as fotografias, os autores mencionam o conceito de miscigenação como a principal base de formação do povo brasileiro e explicam: “Somos descendentes de indígenas, europeus, africanos e asiáticos, povos que participaram e contribuíram na formação da cultura do Brasil” (Furquim Junior; Cândido da Silva, 2021e, p. 84).

A figura com as referidas fotografias mostra crianças que vivem, respectivamente, nos seguintes estados brasileiros: 1. Mato Grosso; 2. São Paulo; 3. Minas Gerais; 4. Ceará; 5. São Paulo; 6. Rio de Janeiro; 7. Bahia; 8. Rio Grande do Sul; 9. Roraima. Apenas três delas são negras e vivem no Ceará, no Rio de Janeiro e na Bahia.

Figura 25- Diferentes crianças no Brasil.



Fonte: Furquim Junior; Cândido da Silva, 2021e, p. 84-85.

Algumas das coleções apresentam fotografias de crianças negras de outros países, sobretudo africanos. Por exemplo: da Angola na coleção *Ápis* ao apresentar uma criança junto a outras crianças do Brasil e do mundo (Figura 23); da Etiópia, presente nessa mesma coleção, em uma discussão sobre brinquedos e brincadeiras no mundo; da Gâmbia, na coleção *Buriti*, ao discutir sobre as diferenças e a necessidade respeitarmos o jeito de cada pessoa; da Costa do Marfim na coleção *Pitangá Mais* ao apresentar um grupo de pessoas – brancas - realizando trabalho voluntário junto a uma discussão sobre diferentes tipos de trabalho.

A mesma coleção, apresenta, ainda, uma criança que vive no Quênia - junto a uma criança branca que vive na Grécia – em discussão sobre diversidade cultural pelo mundo, como por exemplo, modos de se vestir e comidas tradicionais, e chamando atenção para a necessidade de respeitar as outras culturas e combater manifestações racistas e discriminações. De modo semelhante, a coleção *Vida criança* apresenta uma criança negra que vive na Tanzânia ao discutir sobre crianças e modos de vida em diferentes lugares do mundo.

Além dessas, outras coleções, como a *Eu gosto*, apresentam crianças negras de outros países, mas não os identifica junto às fotografias. E *A conquista*, que apresenta crianças de

outros países em contexto escolar de sala de aula, tema que será abordado mais adiante, no tópico b sobre contextos educativos escolares.

Figura 26- Crianças negras no mundo (Países africanos).



Fonte: Simielli, 2021a, p. 124; Editora Moderna, 2021a, p. 18; Martinez; Garcia, 2021c, p. 109 e 2021a, p. 41; Garcia, 2021b, p. 47.

Figura 27- Crianças de outros países e não identificados.



Fonte: Barbosa Pereira et al., 2021a, p. 46 e 65.

Neste contexto, destaco a semelhança com a situação das pessoas negras do Brasil, que não são associadas à região sul do Brasil. Assim como as crianças negras de outros países são exclusivamente do continente africano. A recorrência dessa associação, que se torna um padrão

ao ser repetido, pode contribuir para reforçar a ideia equivocada – preconceito e estereótipo - de que em outros países, incluindo aqueles já apresentados ou representados por outras crianças nas coleções, não há presença de r-existências negras. Ou ainda, de que não há pessoas de outros grupos étnico-raciais – sobretudo brancos – no continente africano.

Para ambos os casos, questionamentos a partir das próprias fotografias pode ser um bom começo para desconstruir essas ideias. Por exemplo: vocês acham que há pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais em todas as regiões do Brasil e/ou do mundo? Ou de forma mais direta: em quais lugares do Brasil vivem as r-existências negras? Será que é apenas na Bahia, São Paulo ou Rio de Janeiro que podemos encontra-las? E ainda, será que todas as pessoas dos estados do sul são brancas como é apresentado nas fotografias? E quanto a outros países do mundo, a presença negra ocorre apenas nos países africanos? Todas as pessoas dos países africanos são negras?

É possível ampliar essa discussão ao abordar a miscigenação destacando que é um processo romantizado na história e geografia do Brasil. É fundamental explicar aos estudantes o contexto que produz essa diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro. Embora seja defendida como um aspecto positivo e bonito, a miscigenação está fortemente vinculada a uma estratégia de embranquecimento da população brasileira com vistas a constituição de uma identidade nacional homogênea biológica e culturalmente branca e que teria na mestiçagem apenas uma forma de transição a longo prazo de negro para mestiço e daí para o branco (Munanga, 2019).

Tal estratégia contou com políticas de imigração e favorecimento de brancos europeus, principalmente italianos e alemães, à medida que ocorria a marginalização, expulsão e extinção – com altas taxas de mortalidade e baixas taxas de fecundidade e natalidade - da população negra. Portanto, o início dessa formação não foi tão positivo, tampouco se deu com relações e acordos pacíficos entre os envolvidos. Pelo contrário, é marcada por relações profundamente abusivas e violentas aos negros e indígenas, e ainda mais acentuadas para as mulheres. Essas relações eram, inclusive, utilizadas como prova da ausência de preconceito e discriminações raciais dos brancos e reforçar a democracia racial como característica primordial do Brasil (Corrêa, 2017; Munanga, 2022).

Essas fotografias viabilizam ainda, abordar questões referentes ao reconhecimento das diferenças – inclusive físicas - entre as pessoas, ainda que possam apresentar semelhanças com determinado grupo. Trata-se de esclarecer que, embora existam imaginários que homogeneizem e reduzem pessoas negras a imagens únicas e estereotipadas, nenhuma pessoa é igual a outra.

Tal perspectiva vai ao encontro da ideia amplamente defendida ao longo deste texto de que a fotografia não pode ser entendida como representação de algo, seja de lugares, coisas, pessoas ou grupos.

Sobretudo quando se trata de grupos minorizados, como é o caso das pessoas negras, que são comumente associadas a existências reduzidas a situações desfavoráveis como a violência, a criminalidade, a subestimação etc., em que o fator de análise é a cor da pele. Assim, as múltiplas r-existências negras são reduzidas a uma ou mais imagens limitadas que são disseminadas exaustivamente. Estas, chegam em tropa (Oliveira Jr., 2020) e vão constituindo “regimes de visualidade” (Filé, 2023) para “dizer” sobre grupos tão diversos.

De modo semelhante, questões de autoconhecimento podem ser levantadas, tendo em vista a possibilidade de os estudantes perceberem e reconhecerem, de forma positiva, a própria identidade étnico-racial e cultural, bem como, a existência de outras identidades, cada uma diferente da outra, ainda que apresentem semelhanças. Além de abordar questões ligadas às relações e aos espaços de vivência e convivência com outras pessoas/identidades diversas, de modo a observar como isso influencia na configuração dos lugares em que estão e nas interações que vivenciam no dia a dia.

Novamente, destaco a importância de levantar questionamentos com e a partir das fotografias, tendo em vista que elas podem ser utilizadas para mobilizar pensamentos, questionamentos e discussões vinculadas ao cotidiano dos estudantes: Quem são as pessoas com as quais convivem e/ou interagem? Em quais espaços e contextos? Como são essas interações? E quais são suas atitudes? As interações ocorrem por escolha ou são obrigados a conviver? Reconhecem que existem diferenças entre eles? Quais são e o que pensam sobre isso? O que isso significa? Interfere em suas relações, escolhas e em suas experiências individuais e coletivas?

São exemplos de questões que podem promover amplas discussões potencialmente capazes de desconstruir ideias equivocadas e estereotipadas e, ao mesmo tempo, introduzir conhecimentos fundamentados na realidade dos diferentes lugares considerando o seu caráter de multiplicidade.

2. Lugares e contextos de vivências: cuidado, estudos, brincadeiras e trabalho

Tendo em vista que lugar de vivência é um dos conteúdos previstos para o ensino de geografia nos anos iniciais, minha análise revelou que família e/ou comunidade, moradia,

escola, ruas ou caminhos, praça ou parque e os diferentes tipos de relações e atividades que ali ocorrem ganham destaque nas fotografias com crianças apresentadas nas obras junto às discussões.

De modo a problematizar a ideia que naturaliza a presença ou ausência de r-existências negras nos diferentes lugares, vale a pena questionar aos estudantes se consideram que os lugares nos quais aparecem as crianças negras são adequados e, a partir das suas respostas e com as fotografias, estabelecer discussões que desconstruam ideias discriminatórias.

a) Em família e comunidade

Esse é um conteúdo previsto principalmente para o 1º e 2º ano, o que explica a presença mais expressiva de fotografias relacionadas a esse tema nesses volumes. As crianças aparecem em fotografias com familiares ou pessoas da/na comunidade em que vivem realizando diferentes atividades.

Na coleção *Ápis Mais* (duas famílias, uma do Rio de Janeiro e outra de São Paulo), na *Diálogos*, na *Vida criança* e na *Eu gosto*, as crianças aparecem junto aos seus familiares em diferentes espaços e atividades de lazer em casas, quintais, parques, praças e praia e junto a discussões que variam entre: meios de comunicação e composição da população brasileira.

Já a coleção *Pitangá Mais*, apresenta uma família com duas crianças preparando uma refeição em casa e a coleção *Da escola para o mundo* apresenta uma família quilombola do Espírito Santo e, junto a uma discussão sobre reciclagem, uma família manipulando sacolas de compras.

Figura 28- Crianças em contextos familiares e/ou em comunidade.



Fonte: Simielli, 2021a, p. 51; Martinez; Garcia, 2021c, p. 34; Medeiros, 2021a, p. 8 e 13; Garcia, 2021d, p. 154; Garcia, 2021e, p. 71; Medeiros, 2021b, p. 65; Barbosa Pereira et al., 2021d, p. 61; Branco; Piccoli; Campos, 2021c, p. 171 e 2021b, p. 47.

Com exceção das duas primeiras – numeradas com 2 e 4 - e da última, as fotografias não aparecem com identificação sobre as famílias ou o lugar em que vivem. De modo geral, as crianças aparecem em contextos diversos e afirmativos. As fotografias demonstram condições de vida favoráveis. E apenas uma dessas fotografias mostra uma família quilombola, ainda que comunidades quilombolas seja um tema – obrigatoriamente - recorrente nos materiais analisados.

Em geral, é notável que ainda há limitações em termos de configurações familiares – ainda que apresentem uma família aparentemente inter-racial, não há famílias homoafetivas e mais extensas, por exemplo.

E embora contemplem crianças com pessoas que aparentam ser mães, pais e avós, há uma predominância em apresentar a criança com uma figura masculina - possivelmente paterna - o que pode ser entendido como uma estratégia para apresentar a imagem da mulher de forma

positiva, diversificar a ideia de parentalidade em termos de gênero, não reproduzir a ideia de que o cuidado dos filhos é responsabilidade exclusiva da mãe e destacar que o pai participa desse processo. Isso pode ser positivo se servir de referencial para desconstrução de pensamentos limitados que podem já acometer as crianças sobre os papéis sociais femininos e masculinos.

Por outro lado, também não podemos negar a realidade de que a maioria das pessoas que não possuem o registro paterno em seus documentos, com pais desconhecidos ou ausentes e que sofreram alguma forma de abandono em algum momento da sua vida é negra.

Do mesmo modo, a maioria das mulheres que gestam, registram e criam seus filhos sozinhas, além de cuidarem/sustentarem a família e a casa, são negras. Esse aspecto também pode ser discutido junto aos estudantes como mais uma consequência do racismo estrutural e das desigualdades sociais que dele advém.

A presença expressiva e afirmativa de famílias negras é um aspecto positivo e pode viabilizar discussões importantes sobre r-existências negras, já que a família é um lugar/contexto primordial na construção das identidades individuais das crianças e das relações sociais que serão estabelecidas em suas vivências, que podem ser positivas ou negativas em relação ao seu pertencimento étnico-racial ou social, por exemplo.

Como as realidades são múltiplas, as convivências familiares podem ser diversas e transitar entre o acolhimento e processos educativos antirracistas e favoráveis à negritude, à negação ou indiferença sobre a existência de racismo ou do próprio pertencimento étnico-racial e reprodução de ciclos de violência racial. Crianças negras podem ser afetadas por relações racistas em contextos familiares com/por pessoas brancas ou não. É fundamental que todas essas questões sejam abordadas junto aos estudantes.

Por sua vez, as fotografias de situações de convivência familiar ou em comunidades específicas, como quilombolas referem-se a apresentações culturais por crianças e jovens e nunca dissociadas desses contextos.

Na coleção Pitangüá Mais foi identificada uma fotografia de crianças e jovens apresentando uma dança tradicional africana em uma comunidade quilombola no Pará junto a uma discussão sobre diferentes lugares e modos de vida.

De modo semelhante, na coleção Eu gosto, em discussão sobre comunidades quilombolas, aparece um grupo de crianças e adolescentes dançando carimbó na mesma

comunidade do Pará. Por fim, em uma discussão sobre diferentes lugares e modos de vida, a coleção Vida criança apresenta crianças junto a um grupo de pessoas praticando o jongo em uma comunidade quilombola no Espírito Santo.

Nessa fotografia em específico, a mulher que está com um bebê no colo é a mesma que aparece em uma das fotografias de família na figura anterior. Isso evidencia o aproveitamento das mesmas fotografias, grupos e lugares/comunidades fotografadas para abordar, ou melhor, “representar” o que se deseja, nesse caso, comunidades quilombolas.

Assim, a diversidade social, histórica e cultural dessas comunidades existentes pelo Brasil, em seus diferentes espaços – rurais ou urbanos -, é reduzida a visualidades limitadas, referentes a duas ou três comunidades, que repetidas ao longo dos volumes e diferentes coleções, se tornam as imagens para “dizer” de quilombolas.

Figura 29- Crianças e jovens em manifestações culturais em comunidades quilombolas.



Fonte: Martinez; Garcia, 2021c, p. 51; Barbosa Pereira et al., 2021c, p. 106; Garcia, 2021b, p. 45.

Além dessas, que são a maioria dos casos, foi identificada na coleção Da escola para o mundo, em uma revisão dos conteúdos abordados no capítulo, uma fotografia que apresenta crianças em brincadeira de roda em uma comunidade quilombola no Pará. No entanto, optei por mostrá-la mais à frente, em uma seção específica sobre brincadeiras.

Além dessas, na coleção Bons Amigos, uma fotografia de mulheres dialogando com uma criança em comunidade quilombola em Minas Gerais, indicando que a contação de histórias e ensinamentos às crianças por meio da oralidade é uma tradição comum nos modos de vida quilombola.

Figura 30- Mulheres dialogam com criança (MG).



Fonte: FTD, 2021c, p. 59.

Ainda que a apresentação de aspectos culturais de comunidades quilombolas seja um dos requisitos legais do PNL D para aprovação da obra, o seu cumprimento torna-se um ponto positivo pela possibilidade de promover discussões que favoreçam o conhecimento da existência contemporânea dessas comunidades, que vivem no presente, mas tem em sua essência modos de vida, tradições, culturas e histórias herdadas dos seus antepassados. Histórias e costumes que dizem muito dos brasis em que vivemos e que é valoroso conhecermos.

A partir dessas fotografias que apresentam o carimbó e o jongo, é possível pensar, por meio de questionamentos, as relações que podem ser estabelecidas com manifestações culturais praticadas pelos grupos sociais, contextos e lugares em que os estudantes estão inseridos. De modo a identificar possíveis aproximações com as manifestações e grupos expostos, desconstruir preconceitos e sensibilizar para a compreensão e respeito de outras culturas, ainda que possam ser diferentes das suas.

Por outro lado, um dos aspectos negativos é o fato das obras limitarem as crianças quilombolas a contextos rurais e tradicionais dessas comunidades e não os apresentar em outros lugares e situações, semelhante ao que ocorre com outras crianças: em supermercados, praias e parques urbanos etc., como se deixassem de ter tal identidade se fossem mostrados em outros contextos. Do mesmo modo, diferente das crianças não quilombolas, não aparecem crianças quilombolas em lugares e contextos urbanos. É importante discutir com os estudantes que, além das comunidades quilombolas localizadas no campo, também existem as urbanas e que viver na cidade não os torna menos quilombolas do que os do campo.

De modo geral, apesar das limitações observadas em relação aos lugares e contextos em que aparecem crianças negras, elas aparecem em situações diversificadas brincando, passeando, fazendo compras, assistindo, cozinhando. Além disso, são apresentadas em diferentes configurações familiares. É importante que tal diversidade de relações seja apresentada aos estudantes e que isso ocorra de forma positiva e alegre, tal como as pessoas nas fotografias aparentam estar.

Ainda assim, não podemos perder de vista que as realidades são múltiplas e que parte das infâncias negras no Brasil também são atravessadas por diversos fatores de risco, violação de direitos e violências – heranças das estruturas de poder que constituem a sociedade em que vivemos - tornando suas r-existências mais difíceis do que as vivências apresentadas nas fotografias.

A ausência de estruturas familiares e/ou de comunidades – e sociedades - acolhedoras ou com condições de proporcionar relações e convivências favoráveis ao bom desenvolvimento humano e a constituição de experiências sociais e espaciais positivas, bem como, de projetos para o futuro. Até mesmo ações comuns de cotidianos infantis, como o brincar, sonhar, criar, imaginar, fantasiar etc. são afetadas quando as condições de vida impostas são tão adversas que mantém crianças em permanente estado de medo e atenção.

Esses mesmos aspectos também podem ser discutidos a partir de outras fotografias apresentadas em outros tópicos, como no caso de crianças em situação de trabalho infantil (tópico “d”, Figura 42- Crianças em situação de trabalho infantil.).

b) Contextos educativos e escolares

No que se refere aos espaços e contextos escolares, é possível observar as crianças em diversas situações, com ênfase em estudo nos ambientes internos, tais como as salas de aula e biblioteca e de atividades em ambientes externos, como o pátio, o parque e arredores. Ou ainda, a caminho da escola.

A figura a seguir apresenta rotinas em sala de aula. A primeira delas é uma sala de aula em escola rural de Minas Gerais e foi identificada na coleção Buriti, em uma discussão sobre escola e estudos com direito de toda a criança. A segunda e a terceira, sem identificação de lugar, foram identificadas na coleção Bons Amigos. E as duas últimas, no Maranhão e na Bahia, são repetidas em várias coleções, em discussões sobre o contexto escolar, como é o caso da Vida criança (na abertura de uma das unidades), A conquista e Da escola para o mundo.

Figura 31- Salas de aula.



Fonte: FTD, 2021a, p. 42; FTD, 2021a, p. 9; Garcia, 2021b, p. 8 e Furquim Junior; Cândido da Silva, 2021e, p. 115; Branco; Piccoli; Campos, 2021a, p. 67 e Garcia, 2021d, p. 12.

Semelhante a outras fotografias de crianças negras em contextos escolares, inclusive em deslocamento a caminho da escola como é apresentado mais adiante, essas que evidenciam a sua presença em sala de aula são exemplos positivos que precisam ser destacados já que o acesso e permanência à educação escolar à população negra brasileira, que por muito tempo foi negado, é hoje um direito garantido em razão de muitas lutas dessa população.

A sua presença-permanência ativa em contextos escolares que valorizem suas existências, histórias e identidades é um fator favorável ao antirracismo e pode viabilizar uma sociedade mais adequada às condições que a configuram: diversidade. Para isso, a escola precisa ser o espaço de acolhimento das diversidades e não o de reprodução de racismo, discriminações, preconceitos e exclusão que podem ampliar o risco de abandono escolar, principalmente a partir da adolescência.

Especificamente no contexto das comunidades quilombolas, várias coleções apresentam fotografias de escolas quilombolas nas quais aparecem crianças e/ou jovens e o destaque também é para situações em salas de aula, embora apresentem outros ambientes.

Em duas dessas escolas apresentadas é possível observar expressões artísticas com mulheres negras nas paredes da sala. Uma delas é na comunidade quilombola Mata Cavalo em Nossa Senhora do Livramento, no Mato Grosso e aparece em duas coleções: Da Escola Para o Mundo e A Conquista, apresentada nas três primeiras fotografias da figura a seguir. E a outra escola é em Nova Viçosa, na Bahia que aparece na coleção Diálogos e Buriti.

Esse é, certamente, um elemento muito importante presente no contexto escolar, tendo em vista que, enquanto símbolos de representatividade, tendem a contribuir para a construção de identidades negras afirmativas desde a infância, pelas crianças que frequentam essas escolas e pelas que podem visualizar as fotografias que marcam a presença dessas r-existências.

Figura 32- Representatividade negra em escolas quilombolas.



Fonte: Branco; Piccoli; Campos, 2021a, p. 66 e 2021b, p. 82; Furquim Junior; Cândido da Silva, 2021d, p. 113; Medeiros, 2021d, p. 71; Editora Moderna, 2021b, p. 59.

As duas fotografias da próxima figura também apresentam salas de aula em escolas quilombolas, sendo que a primeira é na Bahia e a segunda no Espírito Santo. A primeira fotografia foi identificada em um dos volumes da coleção Eu gosto, junto a uma discussão sobre as dificuldades de acesso à escola em algumas comunidades quilombolas e destaca as barreiras físicas, culturais, políticas e raciais, além dos preconceitos e discriminações que prejudicam a trajetória desses estudantes. Nessa discussão, a educação quilombola é destacada por sua importância na reversão desse quadro (Barbosa Pereira *et. al.*, 2021a).

Por sua vez, a segunda fotografia foi identificada em diferentes volumes da coleção Da escola para o mundo junto a discussões sobre os diferentes modos de vida dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, como os quilombolas e, na abertura de uma unidade sobre a

escola como um lugar de estudo. A mesma fotografia aparece, ainda, na coleção *Ápis* e na *Bons Amigos* em discussão sobre salas de aula.

Figura 33- Crianças quilombolas em sala de aula na Bahia e no Espírito Santo.



Fonte: Barbosa Pereira et al., 2021a, p.76; Branco; Piccoli; Campos, 2021c, p. 90; Simielli, 2021b, p. 88; FTD, 2021a, p. 42.

As relações com o lugar em que vivem, respeitando as especificidades geográficas, históricas, sociais e culturais próprias de cada comunidade – sem desconsiderar as relações do lugar com o mundo - são aspectos fundamentais da educação quilombola que, por sua vez, é desenvolvida pelos diversos sujeitos de uma comunidade.

nas diversas comunidades quilombolas do Brasil, os saberes tradicionais em suas múltiplas dimensões, constituem uma matriz importante no modo de vida quilombola, principalmente, quando a existência depende das atividades agrícolas, da criação de animais e de condições climáticas favoráveis, no sentido, mais amplo (Soares, 2020, p. 143).

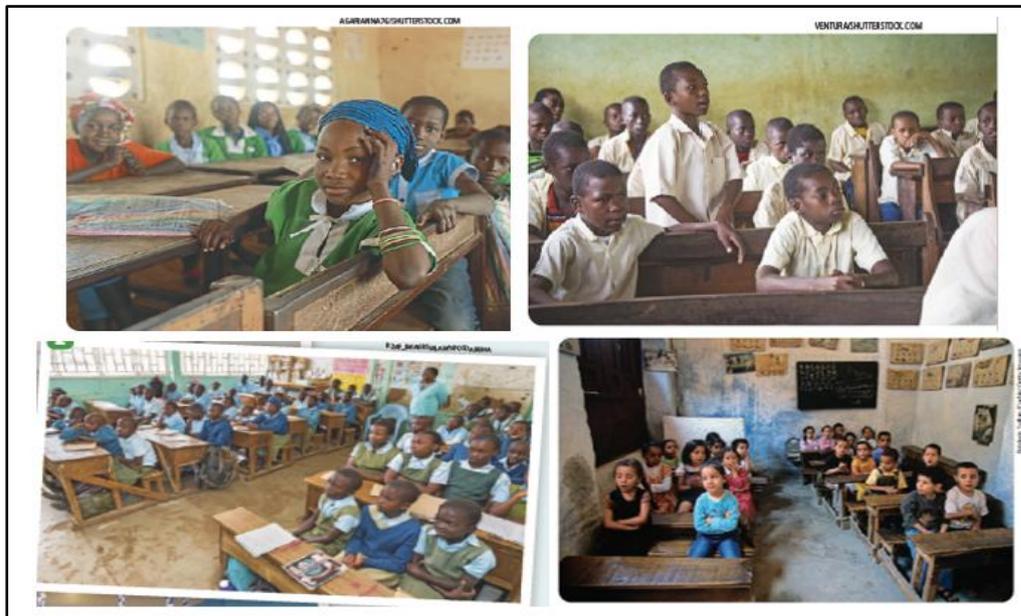
Considerando que a comunidade é também um espaço pedagógico, na Educação Escolar Quilombola, – que ainda apresenta muitos desafios para ser plenamente efetivada - os conteúdos escolares precisam estar vinculados a realidade histórica e social na qual os estudantes quilombolas encontram-se inseridos. Do ponto de vista da Geografia Escolar, a pesquisadora quilombola Edimara Gonçalves Soares, explica que:

Trata-se de buscar dialogar com modos específicos de pensar e perceber a realidade social, natural, histórica dos Quilombos a partir de perspectivas geográficas. O acolhimento de experiências, vivências e saberes na dinâmica do ensino - aprendizagem, se configuram numa postura pedagógica significativa para/na afirmação identitária dos estudantes quilombolas (Soares, 2020, p. 143).

Algumas coleções também apresentam salas de aula com crianças negras em outros países – todos africanos - como Gâmbia, Tanzânia e Quênia junto a discussões sobre a sala de aula em lugares do mundo, é o caso da coleção *A conquista* que apresenta as três primeiras

fotografias. Além destas, a coleção Da escola para o mundo apresenta uma sala de aula no Marrocos em que há a presença de crianças brancas. Sendo essa uma exceção considerando o contexto de que fora do Brasil, pessoas negras aparecerem sempre vinculadas a países africanos.

Figura 34- Crianças em salas de aula na Gâmbia, Tunísia, Quênia e Marrocos.



Fonte: Furquim Junior; Cândido da Silva, 2021e, p. 61; 2021a, p. 102 e 2021b, p. 106; Branco; Piccoli; Campos, 2021b, p. 95.

Essa pode ser uma oportunidade de desconstruir ideias equivocadas que reduzem todo o continente africano à miséria e ausências, evidenciando, por exemplo, que lá também existem escolas e que, salvo exceções de situações extremas, as pessoas também podem estudar.

É possível, ainda, instigar os estudantes a pensarem sobre a vida/vivências das crianças que vivem naquele continente, considerando sua ampla diversidade. O que costumam estudar? Que tipo de histórias, músicas e filmes gostam de ler/ ouvir/assistir? Quais brincadeiras gostam de fazer? Quais lugares frequentam? E o que gostam de comer? Será que conhecem histórias e acontecimentos sobre o Brasil? A vida dessas crianças é parecida ou diferente da sua? Por que acha isso?

Além disso, a partir dessas fotografias, podemos refletir sobre o fato de que há uma diversidade de pessoas em todo o mundo. Destacar, por exemplo, que assim como no Brasil, em que há pessoas negras e não negras em todos os estados, ainda que em alguns lugares há mais negros e em outros mais brancos, em outros países, para além do continente africano, também tem pessoas negras além das brancas, como é o caso, por exemplo, dos afro-europeus

na França, no Reino Unido e em outros países europeus. Ou ainda, nos países norte-americanos, como Canadá e Estados Unidos da América.

E, de modo específico, destacar que em alguns países do continente africano a população africana é branca, como é o caso do Marrocos e outros que ficam na região norte, chamada África Setentrional e que também é conhecida como África branca – regionalização baseada em características étnicas e culturais (Costa e Silva, 2013).

Uma vez que os livros didáticos não apresentam tais contextos, corroboram para a naturalização de pensamentos limitados e equivocados que afirmam a não existência de negros no sul do Brasil e em países não africanos, ou ainda, de que não existem pessoas brancas nesses países.

Tais abordagens podem oportunizar a problematização e desconstrução de outras ideias estereotipadas que também são responsáveis pela negação das contribuições da população negra africana para o mundo ao embranquecer o berço da humanidade com a civilização egípcia – Egito é um dos países localizados ao norte – considerada a parte branca do continente africano. Isso quando esta não é igualmente negada em favor da civilização grega (Pereira, 2017)²⁷.

Destaco, ainda, que as salas de aula com crianças negras apresentadas nas coleções são, em sua maioria, simples, antigas e com deteriorações, seja na aparência da sala ou nos móveis e equipamentos.

Isso evidencia, por um lado, no caso brasileiro, a realidade vivenciada pela educação pública e seu público – não apenas - em razão das falhas ou ausência de políticas públicas eficientes, sendo que, tal situação é ainda mais grave em relação a escolas em que a maioria dos estudantes são negros.

De acordo com o estudo “A cor da infraestrutura escolar: diferenças entre escolas brancas e negras” publicado pela Agência Brasil e Observatório da Branquitude que revela algumas das desigualdades que afetam estudantes negros já na estrutura escolar, escolas com maioria negra tendem a apresentar infraestrutura inferior às unidades com maioria branca. Essa disparidade manifesta-se da situação socioeconômica dos estudantes, à ausência de rede de esgoto e coleta de lixo, salas de informática, quadra de esporte e biblioteca nas escolas, por exemplo.

²⁷ Flora Pereira é idealizadora do projeto Afreaka que visa apresentar o continente africano para o Brasil desconstruindo os estereótipos negativos como fome, pobreza e passividade, como apresentado em entrevista para o jornal *online* Carta Capital.

No entanto, nem toda criança negra está ou deveria ser associada a tal condição. Uma vez que essas fotografias apresentam crianças negras em espaços predominantemente empobrecidos, podem contribuir para a elaboração e/ou naturalização de imagens-padrão que associem e reduzam essas pessoas a esses espaços sempre: como se estivessem em seus lugares. Pouco provável que surjam questionamentos quanto a isso.

Consequentemente, isso pode levar a estranhamentos dos estudantes ao verem crianças negras em espaços aparentemente mais “s sofisticados”, por exemplo, com questionamentos carregados de preconceito sobre sua presença nesse lugar, como se estivessem fora de seus lugares: O que essa pessoa está fazendo aí? Está no lugar certo? (Santos, 2017; Oliveira Jr., 2020). As coleções poderiam apresentar, na medida do possível, maior diversidade de realidades.

Além da sala de aula, algumas coleções apresentam outros ambientes e contextos da/na escola. As fotografias, identificadas nas coleções Eu gosto, A conquista, Vida criança e Bons amigos, respectivamente, apresentam crianças na biblioteca da escola.

Figura 35- Crianças em bibliotecas de escolas.



Fonte: Barbosa Pereira et al., 2021b, p. 64; Garcia, 2021a, p. 51; Furquim Junior; Cândido da Silva, 2021e, p. 124; FTD, 2021a, p. 43 e 2021b, p. 14.

Esse também é um aspecto relevante para as discussões, tanto ao considerarmos que há escolas – sendo muitas delas periféricas, onde comumente a maioria dos estudantes são negros - que não dispõem desse importante espaço de potencialização de aprendizagens e

desenvolvimento, e, por outro lado, do ponto de vista da potencialização de uma educação antirracista e afirmativa frente à oferta de acervos literários envolvendo autores e/ou personagens/protagonismo negros, também para a reafirmação positiva da identidade dos estudantes negros pela presença de referenciais positivos e potencialmente representativos.

Em algumas das coleções foram identificadas fotografias que apresentam manifestações culturais tradicionais africanas, de comunidades quilombolas ou outras. Como mostra a Figura 36, identificada na coleção Da escola para o mundo, em que um grupo de crianças faz uma apresentação no Dia da Consciência Negra em uma escola quilombola no Rio de Janeiro. Ou ainda, um grupo em apresentação de capoeira em Salvador, em uma discussão sobre patrimônio histórico cultural e artísticos, na coleção Pitangüá Mais.

Figura 36- Crianças em manifestações culturais de origem africana.



Fonte: Branco; Piccoli; Campos, 2021b, p. 87; Martinez; Garcia, 2021c, p. 57.

Essas fotografias podem contribuir para discussões que favoreçam o (re)conhecimento e valorização de manifestações culturais afrobrasileiras. Embora sejam parte da cultura brasileira, com exceção das que são mais expressivas e conhecidas, como é o caso da capoeira, outras manifestações passam despercebidas como se fosse um movimento qualquer, mas, cada ritmo, dança, jogo ou brincadeira tem uma narrativa com contextos sociais, históricos e geográficos específicos que ajudam a significá-las. E é importante que esses aspectos sejam destacados para levar ao conhecimento de estudantes que desconhecem tal cultura e possibilitar identificação afirmativa e sentimento de referência cultural aos estudantes negros.

Além das manifestações culturais, a prática agrícola por estudantes em escolas quilombolas é outra atividade destacada e foi apresentada duas vezes na coleção Diálogos e uma vez na coleção Buriti, como mostra a Figura 37.

Figura 37- Aula de práticas agrícolas em escola de quilombo (MT).



Fonte: Medeiros, 2021d, p. 106 e 2021c, p. 56 e Editora Moderna, 2021c, p. 104.

Apesar de várias coleções apresentarem fotografias referentes a escolas quilombolas junto a discussões sobre comunidades quilombolas, chama atenção que a discussão específica sobre o modo de fazer educação nas comunidades e escolas quilombolas é praticamente ausente.

As exceções são as coleções *Eu gosto*, na qual é mencionada a relevância da Educação Quilombola no combate às diversas barreiras que dificultam o acesso de comunidades à escola e *Da escola para o mundo* que menciona de modo superficial a existência de diferentes escolas, como as indígenas e em comunidades remanescentes de quilombos, nas quais, de acordo com os autores, “as crianças aprendem a calcular e a ler e escrever em língua portuguesa. Mas elas também aprendem a língua, a história e a cultura do seu povo” (Branco; Piccoli; Campos, 2021b, p. 87).

Como as próprias fotografias expõem, a educação nas comunidades quilombolas vai além das práticas didático-pedagógicas limitadas às salas de aula e escolas. Nesse contexto, a educação é constituída cotidianamente pelos quilombolas, por meio de suas diversas ações e práticas “na família, no trabalho, na comunidade, nas lutas sociais, nas manifestações de suas tradições culturais, na relação de sustentabilidade com a natureza, enfim, no modo de ser e estar no mundo” (Soares, 2020, p. 160).

A partir da compreensão de que os quilombolas têm seu modo próprio de fazer educação, e que este pode diferir de modos convencionais, podemos pensar as fotografias de crianças quilombolas que aparecem em contextos educativos diversos, que extrapolam as salas de aula, e vão para espaços de práticas agrícolas e de manifestações/expressões culturais, por exemplo.

Ampliar a discussão sobre as diferentes formas de fazer educação pode ser significativo ao discutirmos questões relacionadas aos lugares de vida dos diversos grupos sociais. No caso de grupos tradicionais como os quilombolas, a escola e a educação, são importantes espaços/contextos de resgate, transmissão, reconhecimento e de valorização dos conhecimentos, das memórias, r-existências, histórias, culturas e lutas dos seus ancestrais, bem como, de manutenção e fortalecimento do modo de vida de cada comunidade e, ainda, identificação de necessidades e interesses da comunidade com potencial determinação para buscar soluções.

De modo semelhante, as coleções apresentam, ainda, situações relacionadas a escola, mas em espaços externos, como é o caso, por exemplo, de estudantes da Bahia a caminho da escola, presentes nas coleções Pitanguá mais e Da escola para o mundo.

Figura 38- Crianças a caminho da escola (BA).



Fonte: Martinez; Garcia, 2021a, p. 121 e 2021e, p. 53; Branco; Piccoli; Campos, 2021b, p. 157.

O racismo é uma marca estrutural que se faz presente em todos os espaços e contextos. Uma vez que os percursos e meios de transportes em geral²⁸ não estão isentos, esse pode destacar-se como mais um fator de restrição ou tensão para o acesso de estudantes à escola ou outros espaços.

Considerando essa realidade, levanto alguns questionamentos que poderiam subsidiar discussões junto aos estudantes: que tipo de relações se manifestam nos lugares mais corriqueiros pelos quais circulam? O que acontece nos caminhos, no ir e vir, entre casa e escola? Como isso interfere no seu cotidiano e desenvolvimento acadêmico e pessoal? Existe um convívio harmonioso e compartilhamento de experiências entre os colegas independente do seu pertencimento étnico-racial? Esses lugares poderiam ser (re)significados como territórios de existência?

Ainda no contexto do espaço educativo externo, destaco a figura a seguir que é outra exceção nos materiais analisados. Identificada na coleção *Eu gosto*, a fotografia apresenta um grupo de estudantes em “Marcha contra a violência”, uma manifestação ocorrida no complexo da Favela da Maré, Rio de Janeiro. Em geral, nenhuma das coleções menciona e/ou apresenta, de forma explícita, r-existências em espaços e contextos da favela.

Figura 39- Estudantes em “Marcha contra a violência”, na favela da Maré (RJ).



Fonte: Barbosa Pereira et al., 2021b, p. 72.

²⁸ Menosprezo, abordagem desrespeitosa, agressões verbais e expressões racistas estão entre as atitudes relatadas por usuários de transporte público ou profissionais do transporte negros em uma pesquisa divulgada pela Agência Brasil. Além disso, mulheres negras relataram medo de discriminação, assédio sexual e agressões físicas. Parte das pessoas afirmou já ter mudado a forma de se locomover por causa dessas atitudes. Profissionais de transportes públicos mencionaram, ainda, que pessoas negras tendem a causar mais medo se comparadas às brancas, o que justificaria tais comportamentos agressivos (Agência Brasil, 2022).

Essa fotografia chama atenção para outra importante questão que pode ser discutida com os estudantes: a violência sofrida pela população negra, que é intensificada para os muitos que vivem em comunidades periféricas – que não são apenas as favelas – que estão, frequentemente, em situação de vulnerabilidade e desassistidas pelo poder público, inclusive no que diz respeito a questões básicas como infraestrutura, segurança e outros serviços para garantir o bem-estar à população que vive nesses territórios.

Mas também, para além da violência e apesar dela, pensar em outras possíveis vivências, modos de r-existir e narrativas negras que configuram o cotidiano dessas crianças e(m) suas comunidades, assim como ocorre em outros territórios e que não são mostradas nem nos materiais didáticos e nem em outros meios de comunicação: estudar/ir para escola, brincar, cantar, dançar, sonhar, inventar, conviver e (sobre)viver. Por exemplo, sobre os diversos projetos sociais que contribuem para o desenvolvimento delas. Essas vivências no contexto da favela não foram apresentadas pelas coleções.

Em um contexto escolar geral, é importante pensarmos, ainda, nas diversas relações raciais que ocorrem nos espaços escolares, internos ou externos, urbanos ou rurais, periféricos ou centrais, quilombolas ou não. Em que medida as vivências cotidianas dos estudantes em suas comunidades ganham espaço no contexto escolar? Compartilham acontecimentos, sejam positivos ou negativos, referentes ao seu pertencimento étnico-racial?

Ao passo que a escola é um espaço onde o racismo é reproduzido cotidianamente e das mais diversas formas – explícito ou velado – inferiorizando, subestimando e estigmatizando estudantes negros, pode ser também – e é – um espaço de r-existências negras que se configura desde a implementação e atendimento de leis favoráveis ao antirracismo, bem como, no acesso, na presença e na permanência de estudantes negros na escola, no compartilhamento de histórias, vivências e opiniões por eles, no estudo, esclarecimento e diálogos constantes acerca de questões étnico-raciais, por meio de diversas linguagens (filmes, imagens, literatura, música, matérias jornalísticas, *posts* de redes sociais), tendo referências negras e favoráveis ao antirracismo, bem como, outras práticas antirracistas e afirmativas.

Junto a isso, ter a representatividade de afro-brasileiros e afro-brasileiras em situações positivas, seja nas imagens que fazem parte da decoração do espaço escolar – como identificado em fotografias anteriores -, seja no material didático ou outros livros da biblioteca, por exemplo, é um aspecto significativo que pode contribuir para a constituição e/ou fortalecimento da escola e seu entorno como importantes espaços de r-existências negras e antirracismo.

c) **Lazer: passeios e brincadeiras**

Na coleção Pitangüá Mais, em uma discussão sobre as regras nas brincadeiras que podem acontecer na escola ou em outros lugares, aparece uma fotografia de um grupo com diversas crianças brincando de mímica em um parque em São Paulo.

Em uma discussão sobre diferentes brincadeiras na coleção Da escola para o mundo aparece fotografia de crianças em brincadeira de roda em comunidade quilombola no Pará. Em discussão sobre lugares de vivência e brincadeiras, a coleção Vida criança apresenta crianças brincando com pipa e outras com bolinhas de gude em Canudos (BA).

Por sua vez, na coleção Eu gosto, junto a uma discussão sobre projetos sociais em comunidades vulnerabilizadas, aparece uma criança brincando de balanço em uma praça em Salvador (BA). O texto que acompanha a fotografia, explica que muitas crianças não têm espaços de lazer. Por fim, nessa mesma coleção, em discussão sobre o lugar de vivência, uma fotografia mostra crianças brincando com bola em uma praça no Rio de Janeiro.

Figura 40- Crianças em diferentes brincadeiras.



Fonte: Martinez; Garcia, 2021a, p. 79; Branco; Piccoli; Campos, 2021b, p. 112; Garcia, 2021a, p. 12 e 40; Barbosa Pereira et al., 2021a, p. 64 e 2021c, p. 32.

Quem é autorizado a brincar e ter lazer no Brasil? E no mundo? A partir das situações demonstradas e considerando a ausência de espaços apropriados em diversos

lugares/comunidades do Brasil, é possível levantar questionamentos: será que todas as crianças podem brincar? Os lugares e os contextos em que vivem dispõem de condições favoráveis e necessárias às práticas do brincar e do lazer? É possível ser criança sem brincar? E se não brincam, o que fazem?

As coleções apresentam uma variedade de territórios de brincar e de brincadeiras: espaços periféricos, urbanos e rurais, quilombolas e não quilombolas. Podemos pensar sobre a configuração desses como territórios de brincar considerando os encontros e relações que ali se desenvolvem, o que pode incluir a presença do racismo em suas diversas manifestações, desde a ausência de estrutura e condições favoráveis para o caso de lugares desassistidos até discriminações com piadas e/ou brincadeiras ofensivas às crianças negras ou não brancas.

Para além das danças e jogos culturais, que outras brincadeiras são comuns em comunidades quilombolas? É um ponto positivo demonstrar brincadeiras tradicionais dos quilombolas e a sua grande variedade poderia ser melhor explorada. É importante pela viabilização de representatividade aos quilombolas e de conhecimento aos não quilombolas. No entanto, a constante repetição de uma mesma atividade para representar as crianças quilombolas em brincadeiras e/ou lazer pode construir uma ideia limitada e estereotipada sobre suas vivências.

Uma vez que ocorre a ausência de outras possibilidades de vivências dessas crianças, podemos problematizar as reduzidas ideias e(m) fotografias presentes e ampliar as discussões sobre brinquedos e brincadeiras junto aos estudantes. Para além dessas, as crianças praticam outras brincadeiras, comuns entre elas, tais como: brincar com boneca, carrinho, bola, de esconde-esconde, balanço, bicicleta, *videogame* e jogos variados etc.?

Além disso, entre as crianças que vivem no campo ou mais próximas a paisagens naturais, podem ser praticadas outras brincadeiras vinculadas às particularidades destes espaços, como por exemplo, banhos de rio, subir em árvores ou a construção de brinquedos com elementos da natureza e outros materiais.

Sobre o tema brinquedos, as coleções *Ápis*, *Diálogos* e *Bons Amigos* destacam a boneca *abayomi* como exemplo de brinquedo de origem africana. Nesse caso, meu argumento é semelhante ao caso das brincadeiras de crianças quilombolas. Para além dessa boneca, que outros brinquedos e brincadeiras são tradicionais ou comuns entre crianças africanas considerando a sua diversidade social, cultural e geográfica? É importante que isso seja

discutido com os estudantes para que desconstruir e evitar estereótipos que possam limitar as vivências dessas crianças a determinadas situações ou objetos.

Como pode ser observado na figura a seguir, são apresentadas fotografias da boneca, a sua história e orientações sobre sua confecção.

Figura 41- Bonecas abayomis nas coleções Ápis, Diálogos e Bons Amigos.



Fonte: Simielli, 2021d, p. 142; Medeiros, 2021c, p. 58; FTD, 2021e, p. 89.

Ainda que esteja assegurada a relevância da discussão sobre brinquedos e brincadeiras de origem africana com vistas a atender as regras do edital do PNLD de valorizar as diferentes identidades, culturas e tradições, é importante mencionar que, apesar da versão predominantemente reproduzida nos livros didáticos que mencionam as *abayomis* – como pode ser lido na Figura 41, no texto que acompanha a fotografia da boneca - existem controvérsias sobre a sua verdadeira origem.

De acordo com pesquisadores da área de Ciências Sociais, como Gomes *et al.* (2017) e a jornalista Eduarda Ramos em matéria no Portal Lunetas, não há registros históricos que corroborem a versão de que elas eram fabricadas com retalhos de roupas pelas mães africanas em navios negreiros como uma forma de acalantar as crianças durante a viagem. Embora isso possa não descartar totalmente a possibilidade de que as bonecas existiram no período colonial, o que está em jogo é a necessidade de (re)conhecermos e apresentarmos aos estudantes outras narrativas e protagonismos possíveis sobre o mundo e as coisas que o constituem.

Nesse contexto, a versão que questiona a ideia de histórias únicas e, sobretudo colonizadas, sobre a origem das *abayomis* coloca as narrativas hegemônicas e romantizadas em debate e afirma que a produção das bonecas negras de pano – feitas de nós, sem linha ou cola - no Brasil iniciou em 1987 pelas mãos da artesã maranhense e militante do Movimento de Mulheres Negras, Waldilena (Lena) Serra Martins, em oficinas com comunidades periféricas

no Rio de Janeiro. O contexto histórico, espacial e social no/do qual emergem é o de destaque de movimentos sociais, como o das mulheres negras, além do debate sobre os cem anos da abolição da escravidão (Gomes *et al.* 2017, p. 251).

Sobre a origem do nome da boneca, os autores afirmam, ainda, que foi atribuído pela professora e militante do Movimento Negro, Ana Gomes, que integrava o primeiro grupo de artesãs que confeccionavam as bonecas junto a idealizadora, Lena. Ana, que à época estava grávida, foi inspirada pelos possíveis nomes do seu bebê que estava para nascer. *Abayomi*, que em yorubá significa “meu presente”, era a opção escolhida se fosse menina. Nasceu um menino, chamado Abebe e a boneca passou a ser chamada de *Abayomi*.

Frente aos contextos expostos, questionar a imposição de narrativas únicas, colonizadas/colonizadoras e hegemônicas é um movimento necessário para a valorização e reconhecimento das r-existências e histórias que foram omitidas e silenciadas. Realidade que, como pôde ser observado em relação a origem das *abayomis*, permanece até mesmo ao abordar as histórias, culturas e referências de matriz africana e afro-brasileira.

Quer dizer, a abordagem ocorre, mas, para além disso, é necessário questionar de que modo isso têm ocorrido. Nesse caso, houve o apagamento ou a descentralização do protagonismo negro, ainda que não intencional das autoras das coleções e, possivelmente por desconhecerem a existência de outra versão da origem da boneca. Esse é um exemplo do necessário movimento de descolonização de narrativas, imagens e conhecimentos sobre o mundo e a diversidade de pessoas que o constituem. Esse conhecimento precisa ser levado aos estudantes.

Por outro lado, é necessário reconhecer o quão importante é a presença de bonecas negras como um exemplo de brinquedo, fato que, além de poder contribuir para a valorização da diversidade étnico-racial e cultural da sociedade em que vivemos, é representativo especialmente para as crianças negras que tem a oportunidade de perceber suas realidades refletidas nas bonecas negras que sejam semelhantes a elas e desenvolver um senso afirmativo de pertencimento.

Justo por isso, a inclusão dessa diversidade por meio das fotografias nos livros didáticos ainda pode avançar, tanto ao mostrar outros exemplos de bonecas negras que não as *abayomis*, que contemplem diferentes características desse pertencimento racial - com as quais crianças de todos os pertencimentos étnico-raciais podem brincar e não apenas as negras -, quanto

apresentar outros exemplos de brinquedos e brincadeiras de tradição africanas e afro-brasileira ou outras que podem ser praticadas pelas crianças.

d) Trabalho infantil

As fotografias a seguir apresentam crianças em situação de trabalho infantil. A primeira delas, foi identificada na coleção Vida criança em uma discussão sobre direitos da criança e do adolescente e mostra uma criança trabalhando com venda de frutas em Malacacheta (MG). Na coleção Ápis, junto a uma discussão sobre desigualdades sociais no Brasil, a fotografia de uma criança trabalhando com malabarismo em semáforo em Manaus (AM).

Na coleção Da escola para o mundo e na Eu gosto, em uma discussão sobre direitos das crianças, dentre eles, ir à escola, também é apresentada uma criança trabalhando com venda de bala na rua em São Paulo (SP). Todas as fotografias identificadas nesse contexto são de meninos negros. Não foram identificadas crianças brancas na mesma situação.

Figura 42- Crianças em situação de trabalho infantil.



Fonte: Garcia, 2021b, p. 16; Simielli, 2021c, p. 122; Branco; Piccoli; Campos, 2021b, p. 82.

Embora esta seja uma realidade no Brasil, em que crianças e adolescentes negros são a maioria nos índices de trabalho infantil, mostrar apenas fotografias desse grupo pode favorecer a naturalização dessa situação. É necessário discutir, junto aos estudantes que tipo de atividade se configura como trabalho infantil, quais as condições de vida que levam a isso, a necessidade de ajudar a família e/ou sobrevivência por exemplo, e ainda, as consequências desse tipo de trabalho em detrimento de outras atividades, como por exemplo, o abandono escolar.

Além disso, para evitar a naturalização, é importante reforçar que esse tipo de trabalho na infância não é melhor que escola/estudar e que não são escolhas, mas sim necessidades impostas na vida dessas crianças.

Uma vez que não aparecem crianças brancas nas mesmas situações, essas fotografias de trabalho infantil com crianças negras, semelhante a outras situações sociais, em que também crianças negras são apresentadas em espaços e contextos de aparente vulnerabilidade social, são utilizadas pelos livros didáticos e, do mesmo modo, podem ser tomadas por quem as observa como representação fidedigna de tais situações. Ou seja, somente a criança negra vive situações de pobreza e vulnerabilidade social.

Nesse caso, ainda que sejam apresentadas em situações positivas também, o fato de apresentá-los em situações negativas, sem apresentar crianças brancas nas mesmas condições e sem discutir tais questões, pode contribuir para naturalizar a associação da criança ou de qualquer pessoa negra exclusivamente a essas situações negativas. E mais do que isso, podem gerar estranhamentos com questionamentos e olhares depreciativos quando vistas em contextos positivos e opostos à vulnerabilização: Por que você está nesse espaço? Como chegou aqui? Esse espaço não é para você etc. Por isso, as fotografias precisam ser problematizadas constantemente, sejam elas positivas ou negativas.

Por fim, considerando uma análise geral sobre as r-existências negras infantis em fotografias presentes nos livros didáticos, foi possível verificar que apresentam limitações, mas também avanços e possibilidades de discussões com os estudantes. Com abordagens a partir dessa variedade de fotografias apresentadas e de questões que podem ser levantadas a partir delas, é possível discutir e/ou aprofundar diversos temas referentes às questões étnico-raciais.

As discussões sobre a existência das diferenças podem problematizar convicções que - talvez numa tentativa ineficaz de reprimir ou ignorar diversas formas de preconceito e o racismo - defendem que “somos todos iguais”, embora, com isso não apenas neguem a existência das diferenças, como também desconsiderem as violências que decorrem delas ao serem tomadas de forma negativa.

É importante contribuirmos para a compreensão das diferenças como aspecto positivo da humanidade, destacando-as como potencialidades do desenvolvimento social em geral, de modo que não sejam negadas e tampouco reforçadas como elementos de classificação, hierarquização e violências entre as pessoas. E, por outro lado, reforçar a necessidade de igualdade de direitos e oportunidades para o bem viver de todos.

Além disso, ao observar as crianças e os contextos presentes nas fotografias e leva-los a comparar com as próprias r-existências, de modo a identificar semelhanças e diferenças, os estudantes podem ser estimulados a relatar o seu cotidiano, vivências sociais e espaciais acerca

de seus pertencimentos étnico-raciais e das relações estabelecidas com os outros. São questões que podem, a partir das r-existências das crianças das fotografias em diversos contextos, ampliar essas possibilidades de pensar sobre r-existências negras diversas e sobre os lugares, realidades e contextos em que ocorrem essas vivências.

Para tanto, em um primeiro momento, é importante conhecer os estudantes, suas vivências e realidades, verificar se reconhecem seus pertencimentos étnico-raciais de modo afirmativo, e se não, que sejam orientados nesse processo já que é também um momento de constituição e percepção da identidade da criança.

A partir disso, para viabilizar outras possibilidades de ser e pensar r-existências negras, os docentes podem levantar questionamentos e problematizações que contribuam para a mobilização de memórias, pensamentos e narrativas de situações que os estudantes já experienciaram em relação a si mesmos ou com/sobre outras pessoas, como por exemplo, por meio de programas da televisão, redes sociais ou da literatura.

Experimentações de pensamentos como essas podem viabilizar a manifestação de diferentes modos de ser, viver e estar no mundo, narrativas e espacialidades, a depender de quais marcadores de diferenças apresentam. E a percepção de que esses contextos de vida também são atravessados e influenciados por questões sociais que, por vezes, sequer são percebidos por quem não é afetado diretamente, como é o caso do racismo.

Desse modo, é importante que as experiências dos estudantes no contexto das relações raciais, por exemplo, sejam registradas por meio de produções textuais ou imagéticas²⁹ autoral e, posteriormente, expostas e debatidas coletivamente.

Esses são exemplos de atividades com potencial de viabilizar experimentações de pensamentos com e a partir das fotografias nos livros didáticos e que podem ser desenvolvidas a qualquer tempo, no contexto da Lei 10.639/2003 e de conteúdos geográficos previstos para os anos iniciais, como por exemplo: lugares de vivência, lugares históricos, espaços públicos, espaços urbanos e rurais e suas inter-relações, assim como a formação e organização populacional, cultural e territorial brasileira, os diferentes grupos sociais, modos e lugares de

²⁹ Aqui compreendo produção imagética como qualquer produção que envolva um tipo de imagem: desenho, fotografia, figuras etc.

vida considerando a diversidade que produz e atravessa todos esses processos, o que, em parte, já é contemplado também com as fotografias, como pode ser visto nos exemplos apresentados.

R-existências negras-adultas

Antes de expor as discussões específicas para cada grupo de fotografias e temáticas, do mesmo modo que foi para as crianças, gostaria de convidar todos os leitores a percorrermos, conhecerem e, possivelmente, produzirem percepções e comparações acerca das r-existências adultas nas composições imagéticas organizadas para cada uma das coleções.

E para conduzir essa leitura atenta, retomo as mesmas questões expostas anteriormente para serem tomadas como ponto de partida: Como são/estão as mulheres, homens – e também as crianças que aparecem aqui junto aos adultos - que apresentam? Como e onde aparecem? Em quais contextos e lugares? Sozinhos ou em grupo? Por que essas pessoas/lugares/situações? O que pode ter motivado tais escolhas? O que essas podem “dizer”/fazer pensar sobre as múltiplas realidades e r-existências negras adultas brasileiras e outras? E, nesse contexto, como participam de nossas leituras de mundo e do lugar em que vivemos? E, para além dessas, outras realidades/contextos e espacialidades poderiam ser apresentadas? Quais?

Figura 43- Coleção Pitangüá Mais: composição com mulheres.



Fonte: Martinez; Garcia, 2021 (Moderna).

Figura 44- Coleção Ápis Mais: composição com mulheres.



Fonte: Simielli, 2021 (Editora Ática).

Figura 45 - Coleção Diálogos: composição com mulheres.



Fonte: Medeiros, 2021 (Editora Ática).

Figura 46- Coleção Vida Criança: composição com mulheres.



Fonte: Garcia, 2021 (Editora Saraiva).

Figura 47- Coleção Da Escola Para o Mundo: Composição com mulheres.



Fonte: Branco; Piccoli; Campos, 2021 (Editora Scipione).

Figura 48- Coleção Eu Gosto: Composição com mulheres.



Fonte: Barbosa Pereira *et al.*, 2021 (Editora BMH).

Figura 49- Coleção A Conquista: Composição com mulheres.



Fonte: Furquim Junior; Cândido da Silva, 2021 (Editora FTD).

Figura 50- Coleção Buriti: Composição com mulheres.



Fonte: Editora Moderna, 2021 (Produção coletiva).

Figura 51- Coleção Presente Mais: composição com mulheres.



Fonte: Guelli; Nigro, 2021 (Editora Moderna).

Figura 52- Coleção Bons Amigos: composição com mulheres.



Fonte: Editora FDT, 2021 (Produção coletiva).

Figura 53- Coleção Pitangüá Mais: composição com homens.



Fonte: Martinez; Garcia, 2021 (Moderna).

Figura 54- Coleção Ápis Mais: composição com homens.

R-existências negras: homens



Fonte: Simielli, 2021 (Editora Ática).

Figura 55- Coleção Diálogos: composição com homens.

R-existências negras: homens



Fonte: Medeiros, 2021 (Editora Ática).

Figura 56- Coleção Vida Criança: Composições com homens.



Fonte: Garcia, 2021 (Editora Saraiva).

Figura 57- Coleção Da Escola Para o Mundo: composição com homens.



Fonte: Branco; Piccoli; Campos, 2021 (Editora Scipione).

Figura 60- Coleção Buriti: Composição com homens.



Fonte: Editora Moderna, 2021 (Produção coletiva).

Figura 61- Coleção Presente Mais: composição com homens.



Fonte: Guelli; Nigro, 2021 (Editora Moderna).

Figura 62 - Coleção Bons Amigos: composição com homens.



Fonte: Editora FDT, 2021 (Produção coletiva).

Figura 63- Coleção Pitangua Mais: composição com famílias e comunidades.



Fonte: Martinez; Garcia, 2021 (Moderna).

Figura 64- Coleção Ápis Mais: composição com famílias e comunidades.



Fonte: Simielli, 2021 (Editora Ática).

Figura 65- Coleção Diálogos: Composições com famílias e comunidades.



Fonte: Medeiros, 2021 (Editora Ática).

Figura 70- Coleção Buriti: Composição com famílias e comunidades.



Fonte: Editora Moderna, 2021 (Produção coletiva).

Figura 71- Coleção Presente Mais: composição com famílias e comunidades.



Fonte: Guelli; Nigro, 2021 (Editora Moderna).

Figura 72- Coleção Bons Amigos: composição com famílias e comunidades.



Fonte: Editora FDT, 2021 (Produção coletiva).

Ao longo das 30 composições com adultos – sendo 10 de cada uma das três categorias, uma por coleção – é possível observar que há uma quantidade considerável de fotografias de adultos em diferentes contextos e espaços e que parte das coleções apresenta volume e diversificação de pessoas e situações mais significativo do que outras. Também ocorrem muitas repetições entre as coleções e até mesmo volumes da mesma coleção. É notável que há menos fotografias só de adultos do que de crianças, o que pode ser explicado pelo fato de serem livros didáticos para crianças.

Além disso, embora não seja um padrão entre as coleções já que algumas apresentam mais fotografias de um grupo e outras menos, ao comparar as composições com homens e com mulheres, de modo geral, é possível observar que a quantidade de fotografias de homens é mais expressiva.

Entre as espacialidades adultas destacam-se as situações de trabalho e cuidado/lazer familiar. Comunidades tradicionais são apresentadas com frequência para discutir sobre atividades ligadas ao campo, tais como: agricultura, pecuária e extrativismo, temática na qual homens e mulheres de comunidades quilombolas ganham destaque. Por sua vez, no contexto urbano, são apresentadas pessoas em diferentes profissões, embora nem sempre a espacialidade seja identificada na fotografia. As espacialidades e contextualizações identificadas estão apresentadas nas composições das Figuras 43-72 acima e no quadro 3 a seguir.

Quadro 3- Espacializações e contextualizações da presença de r-existências negras: adultos

Espacialidades	Contextualizações
Praças, parques, praias, ruas e caminhos	Trabalho de venda e limpeza; manifestações culturais (apresentação de danças, festas tradicionais e comemorações) e sociais (moradias e vidas negras importam), lazer passeio/circulação e comemorações.
Matas, lavouras e águas	Trabalho de cuidado, cultivo, colheita, extração, coleta e preparo de recursos vegetais, minerais e animais.
Moradias e quintais	Trabalho, cuidado e lazer em família
Escolares e de saúde	Cuidado, estudo, trabalho e atendimento em diferentes setores.
Lojas e escritórios	Trabalho e consumo
Espacialidades não identificadas	Lazer, cuidado, trabalho, apresentação de diversidade de profissionais e pessoas

Fonte: Elaboração da autora.

Feita essa apresentação imagética e a caracterização geral sobre onde e como se dá a sua presença, no próximo tópico realizo análises e discussões específicas para cada uma das diferentes temáticas – de acordo com a espacialidade e contextualização em que aparecem - às quais as fotografias foram vinculadas.

Sobre (con)vivências de cuidado, lazer e trabalho

Em relação às r-existências negras com mulheres e homens adultos individualmente e com famílias e comunidades, a maioria das fotografias identificadas aparece junto a discussões sobre diferentes modos de vida, tipos de trabalho urbanos e rurais ou sobre a diversidade territorial, populacional e cultural brasileira, principalmente nos livros do 3º, 4º e 5º ano, respectivamente, nos quais são destacadas as comunidades tradicionais que existem no

território brasileiro - a exemplo dos indígenas, ribeirinhas, caiçaras e quilombolas – e/ou outras atividades do campo.

Em algumas coleções, as fotografias de homens e mulheres quilombolas em atividades ligadas ao campo estão vinculadas a discussões sobre a participação de povos africanos na formação da população brasileira, bem como, os processos de sequestro e escravização dessa população, por vezes, reconhecendo que ela é diversa e oriunda de diferentes regiões do continente, além das lutas e resistências, das tradições culturais e das contribuições e influências na cultura brasileira, com destaque para a culinária, a música, a dança e as festas populares, a religiosidade e a língua.

Como pode ser observado nas composições apresentadas anteriormente, algumas das cenas e pessoas fotografadas se repetem ao longo das diferentes coleções e, muitas vezes, em mais de um volume.

Isso posto, apresento na sequência, exemplos de fotografias de contextos e lugares de vivência e r-existências em que aparecem homens e mulheres negros nas coleções. São eles: 1. Trabalhos no campo, sobretudo extrativista e agrícola; e trabalhos envolvendo diferentes profissões em espaços urbanos; 2. Lazer, cuidado e convivência em família ou comunidade; 3. Outros contextos: consumo e desigualdades sociais.

1. Trabalho no campo e na cidade

a) No campo: extrativismo, agricultura e artesanato³⁰

Em relação às situações de trabalho, há uma predominância para atividades agrícolas e extrativistas, destacando-as como parte de outros modos de vida, como é o caso dos quilombolas.

Exemplos desses tipos de trabalho ligados ao campo podem ser observado em fotografias das Figuras 73 e 74. Algumas foram identificadas na coleção Ápis junto a uma discussão sobre extrativismo vegetal. Uma das fotografias mostra mulheres quebrando cocobabaçu no Maranhão e outra, uma mulher extraíndo açaí no Pará.

³⁰ Tendo em vista que o artesanato é um trabalho que pode ocorrer no campo ou na cidade, justifico que a sua inserção junto aos trabalhos no campo ocorreu porque as fotografias identificadas aparecem junto a esse contexto de vivências dos quilombos rurais.

De modo semelhante, nas coleções Diálogos e Pitangá Mais, junto a discussões sobre extrativismo vegetal, aparecem mulheres quebradeiras de coco-babaçu no Maranhão como exemplo de tais atividades no campo. As coleções Vida criança e A conquista também apresentam exemplos desse tipo de atividade, como a de uma mulher coletando açai no Pará. E em discussão sobre povos tradicionais, apresentam como exemplo, duas quebradeiras de coco-babaçu no Maranhão. Fotografias semelhantes, das mesmas coletoras e quebradeiras de coco, foram identificadas nas coleções Presente Mais, Bons Amigos e Buriti.

Figura 73- Mulheres em trabalho no/do campo no Brasil: extrativismo vegetal.



Fonte: Simielli, 2021b, p. 139; Medeiros, 2021d, p. 69; Martinez; Garcia, 2021c, p. 121; Garcia, 2021b, p. 53 e 2021c, p. 11; Furquim Junior; Cândido da Silva, 2021e, p. 104; Guelli e Nigro, 2021a, p. 67 e 2021c, p. 121; FTD, 2021c, p. 62 e 2021d, p. 90; Moderna, 2021d, p. 107.

Fotografias de mulheres quilombolas em situação de trabalho também são recorrentes. É o caso, por exemplo, da coleção Diálogos que, em uma discussão sobre comunidades tradicionais apresenta uma mulher produzindo beiju em comunidade quilombola no Pará; da coleção Pitangá Mais, que, em um de seus volumes e junto a uma discussão específica sobre modos de vida e tradições de comunidades quilombolas pelo Brasil apresenta uma agricultora colhendo ervas medicinais em sua comunidade em Goiás; e em outro volume dessa coleção, uma produtora de orgânicos em Santa Catarina em uma discussão sobre agricultura familiar em que destaca a atuação das mulheres nesse contexto.

De modo semelhante, uma trabalhadora quilombola de Minas Gerais limpando um peixe é apresentada na coleção *Eu gosto* em uma discussão sobre quilombos na contemporaneidade. E ainda, na coleção *Da escola para o mundo*, em discussão sobre o modo de vida de comunidades quilombolas mais próximos a natureza, são apresentadas fotografias de uma criadora de porcos no Rio de Janeiro e uma produtora de açaí no Pará.

Figura 74- Mulheres quilombolas em trabalhos no/do campo no Brasil.



Fonte: Medeiros, 2021c, p. 53; Martinez; Garcia, 2021c, p. 51; 2021d, p. 51; Barbosa Pereira et al., 2021d, p. 85. Branco; Piccoli; Campos, 2021c, p. 92 e 93.

As fotografias apresentadas possibilitam discussões sobre a importância das atividades do/no campo, sejam as extrativistas ou da agricultura familiar e camponesa como formas de empregar, alimentar, sobreviver e combater a insegurança alimentar e a fome que tendem a atingir milhares de brasileiros, mas de forma mais significativa pessoas negras empobrecidas.

Além disso, pode promover e evidenciar a autonomia de mulheres à frente dessas atividades agrícolas ou extrativistas. Sendo assim, frente a conjunturas históricas de desvalorização da mulher negra e suas potencialidades e, embora o desemprego e exploração ainda seja a realidade de grande parte delas, não podemos deixar de destacar a centralidade dessas mulheres no campo nas suas mais diversas formas de ocupações, que vão além do cuidado da casa e da família e se dá inclusive nas lutas e r-existências pela terra como território e modo de sobrevivência, seja nos quilombos ou em outras comunidades rurais, enfrentando cotidianamente violências e(m) conflitos provenientes de diferentes partes.

É necessário reconhecer, ainda, a existência de variadas precariedades que constituem os seus espaços de vida e de trabalho. Outro elemento limitador e de vulnerabilização é o

racismo em suas diversas formas de manifestações, dentre elas, o ambiental que atinge significativamente mulheres negras na cidade e no campo por meio de emergências climáticas como enchentes, secas, deslizamentos, desmatamentos, queimadas e de injustiças sociais concretizadas na invasão de atividades e instalações ilegais ou prejudiciais em seus territórios ou próximo.

A ausência de políticas públicas ou de sua efetivação plena configura sérias desigualdades sociais com a ausência total ou parcial de segurança e infraestruturas básicas como saneamento básico, energia elétrica, acesso à internet, saúde e educação, por exemplo.

Ainda nesse contexto de trabalho e cuidado da família, do lar e da comunidade em espaços rurais, junto a essas trabalhadoras brasileiras, apresento, ainda, a fotografia de uma mulher do povo Kassena em Burkina Faso, fotografada em frente a uma moradia segurando recipientes aparentemente de água. Essa fotografia foi identificada na coleção A conquista junto a uma discussão sobre diferentes moradias.

Figura 75- Mulher do povo Kassena em vila de Burkina Faso.



Fonte: Furquim Junior; Cândido da Silva, 2021b, p. 70.

Além da mulher, um dos elementos que chamam atenção nessa fotografia é a moradia e o ambiente em que estão inseridas. A estrutura, mas sobretudo a pintura, produto da cultura do povo Kassena, são aspectos diferentes da realidade ocidental e que podem ser discutidos com os estudantes, tendo em vista a possibilidade de ampliarem seus conhecimentos acerca de histórias e culturas africanas. É possível que esse lugar seja uma vila chamada Tiébélé localizada na fronteira entre Burkina Faso e Gana onde vive o povo Kassena, uma das etnias mais antigas da região.

De acordo com uma matéria, produzida pelo arquiteto e designer nigeriano Paul Yacubo para o ArchDaily Brasil, além de outras coisas, as moradias, construídas e decoradas de forma

coletiva e colaborativa pelos moradores da vila, são expressões das histórias e cultura – religião, tradições, costumes, crenças - desse povo. Tiébélé e o povo Kassena são conhecidos por essa riqueza histórica e cultural impressa na arquitetura que extrapola a vila e inspiram construções modernas da região e tornaram-se referência.

Cada desenho e cor tem o seu próprio significado e podem variar em cada moradia a depender das pessoas que a habitam. Homens e mulheres de todas as idades participam dos processos: os homens na construção e as mulheres na decoração. Para a construção, pensada em proteger os moradores do calor e invasões, utilizam essencialmente materiais naturais: terra/barro, madeira, palha, tijolo de barro, estrume de gado. Para a decoração: barro, giz e corantes naturais e diferentes técnicas: gravuras – principalmente formas geométricas -, relevos e pinturas, que além de enfeitar protege as paredes (Yacubo, 2023).

Pensando especificamente na participação das mulheres, é um processo ainda mais significativo por envolver encontros intergeracionais com compartilhamento de experiências, transmissão da cultura e aprendizagens. A arte é uma marca muito presente nessas tradições.

A mulher mais idosa da comunidade geralmente lidera o trabalho e define os padrões de pintura, enquanto as outras realizam as tarefas com maestria de gestos tradicionais e coordenação única. [...]. Atualmente, as mulheres da comunidade também são testemunhas únicas de práticas centenárias, o que lhes permite criar uma infinidade de motivos com vários significados (Yacubo, 2023, s/p).

Ainda sobre arte e cultura, algumas coleções apresentam fotografias de mulheres em atividades de artesanato, como é o caso da Diálogos, que, junto a uma discussão sobre técnicas e tecnologias na produção de bens, apresenta uma artesã fazendo renda de filé no Alagoas; da coleção Da escola para o mundo, que apresenta uma artesã trabalhando com tear, junto a um texto sobre a vivência da criança com os avós que fazem artesanato, e em outro volume da mesma coleção, uma artesã que confecciona bonecas de caroá aparece junto a uma discussão sobre a importância do trabalho artesanal com destaque para a comunidade quilombola Conceição das Crioulas em Pernambuco.

É importante destacar que esses elementos artísticos apresentados nas fotografias das artesãs ou mesmo na fotografia da pintura do povo Kassena, são importantes influências da cultura africana.

Figura 76- Mulheres artesãs no Brasil.



Fonte: Medeiros, 2021e, p. 106; Branco; Piccoli; Campos, 2021c, p.149 e 2021d, p. 195.

Além disso, o tipo de arte desenvolvido por essas mulheres, pensando sobretudo em contextos periféricos, pode contribuir para a sua afirmação, visibilização, autonomia e participação ativa na composição da renda familiar ou individual, além de ser uma alternativa no combate do desemprego e enfrentamento da condição de pobreza entre mulheres negras.

É fundamental que os estudantes compreendam o artesanato como um meio de sobrevivência e resistência, tendo em vista que envolve processos históricos de produção que, muitas vezes, são costumes e técnicas passadas entre gerações de mulheres, bem como, artigos que remetem às culturas afro-brasileiras com suas próprias histórias, como é o caso das bonecas abayomis, por exemplo. Sendo assim, é necessário destacarmos a relevância do artesanato como uma forma de trabalho artístico minucioso que deve ser valorizado, assim como outros tipos de trabalho independente de quem são as pessoas que o fazem.

De modo semelhante, os homens também aparecem em trabalhos no extrativismo ou na agricultura, conforme pode ser observado nas figuras a seguir.

O garimpeiro extraindo ouro no Mato Grosso, por exemplo, foi identificado em várias coleções, sendo que, uma delas é a Diálogos, que em discussão sobre o extrativismo como exemplo de trabalho no campo o apresenta em mais de um volume. Na coleção Vida Criança, o mesmo garimpeiro aparece em fotografia junto a uma discussão sobre transformação das paisagens e problemas ambientais. Além dessas, também foi identificado nas coleções Da Escola Para o Mundo, Presente Mais e Bons Amigos.

Figura 77- Garimpeiro em extração de ouro (MT).



Fonte: Medeiros, 2021c, p. 79; Garcia, 2021c, p. 69; Branco; Piccoli; Campos, 2021c, p. 118; Guelli e Nigro, 2021c, p. 120; FTD, 2021b, p. 87 e 2021 e p.62.

O garimpo de ouro é um trabalho que remonta o período da escravidão e que permanece sendo realizado, em grande parte, também por homens negros. Embora na condição de escravizado, além de terem contribuído para o desenvolvimento social e econômico do país por meio de seus trabalhos, a população negra trazida do continente africano também contribuiu com seus conhecimentos para o desenvolvimento tecnológico, a exemplo das técnicas de mineração, metalurgia, agricultura, manufatura têxtil e comércio já dominadas em várias partes do continente (Costa e Silva, 2013). Discutir isso com os estudantes é uma estratégia necessária para evidenciar os conhecimentos, habilidades, potencialidades e protagonismo negro no desenvolvimento e avanços do país.

A fotografia pode ser ainda uma oportunidade para discutir junto aos estudantes os problemas sociais e ambientais associados ao garimpo, sobretudo o ilegal e em territórios proibidos. Tais como: a contaminação do solo/alimentos e das águas com mercúrio o que leva ao adoecimento e morte de pessoas que vivem na região – a exemplo de povos indígenas na Amazônia -, desmatamento e destruição dos solos, rios e matas, grilagem de terras, conflitos e violências com o entorno da instalação. Além de ser uma atividade baseada na exploração da mão-de-obra e afetar os modos de vida das comunidades que ali vivem. E nesse contexto, é importante, ainda, reconhecer que este é também um modo de sobrevivência do trabalhador que contratado para realizar essa atividade.

Homens de comunidades quilombolas em situações de trabalho também são recorrentes. A fotografia do pescador quilombola em um barco no Pará foi identificada na coleção Diálogos junto a uma discussão sobre quilombos na atualidade, na qual afirma-se que a pesca é uma das

atividades de subsistência dessas comunidades no Pará. Fotografia do mesmo pescador e lugar aparece em mais de um volume da coleção Diálogos e também em outras coleções, como é o caso da Presente Mais e Da Escola Para o Mundo.

Ainda na coleção Da Escola Para o Mundo, em discussão sobre o modo de vida de comunidades quilombolas mais próximos a natureza, são apresentadas fotografias de pescadores no Maranhão e um agricultor no Mato Grosso.

Por fim, na coleção Pitangüá Mais, foi identificada, junto a uma discussão sobre contrastes tecnológicos no espaço rural brasileiro, a fotografia de um trabalhador em propriedade rural no Rio de Janeiro utilizando um arado manual, exemplo da prática da agricultura tradicional. A mesma fotografia foi identificada na coleção Bons Amigos em discussão semelhante. Na mesma coleção, foi identificada a fotografia de um grupo de agricultores quilombolas em uma lavoura de milho no Mato Grosso. Todas podem ser vistas na figura a seguir.

Figura 78- Pescadores e agricultores em comunidades quilombolas (PA, MA, MT e RJ).



Fonte: Medeiros, 2021d, p. 67; Guelli e Nigro, 2021c, p. 121; Branco; Piccoli; Campos, 2021d, p. 178; 2021c, p. 92 e 93; Martinez; Garcia, 2021e, p. 164; FTD, 2021e, p. 61; FTD, 2021d, p. 104.

A partir dessas fotografias é possível discutir vários aspectos relacionados, por exemplo, às dificuldades e desigualdades sociais históricas vivenciadas pelos homens negros no/do campo - quilombolas ou não – frutos das violências raciais: a falta de acesso e/ou posse da terra,

moradias, alimentos e condições de trabalho e sobrevivência apropriadas; a omissão dos poderes públicos pela ausência ou o não cumprimento de políticas públicas que garantam a efetivação desses direitos.

Isso se manifesta, inclusive na dificuldade de regularização dos territórios que habitam, no impedimento de desenvolverem determinadas práticas agrícolas mais próximas aos saberes tradicionais ou, ainda, no acesso a empréstimos para melhorar seus trabalhos no campo, com a aquisição de tecnologias agrícolas por exemplo.

Uma outra dificuldade são os conflitos com fazendeiros e/ou donos de grandes propriedades de terra – já favorecidos por políticas públicas que lhe garantem grande concentração de terras -, sobretudo contra invasões e grilagens, e ainda, a exploração da mão-de-obra e/ou trabalho análogo à escravidão no campo – e na cidade - que comumente afeta pessoas negras.

Além disso, é possível discutir sobre a participação histórica da população negra no/do campo na produção de alimentos básicos diversos consumidos diariamente pela população brasileira e tão necessários à nossa sobrevivência, ao combate do desemprego, da fome, da insegurança alimentar e à garantia de uma soberania alimentar no país.

Uma das formas de agricultura desenvolvidas é a familiar e com práticas agroecológicas, por exemplo, assegurando o cuidado e a preservação ambiental, histórico e cultural. Essas práticas configuram-se como formas de resistência da população negra em comunidades quilombolas ou outras nesses espaços que são seus territórios de vida por muitos anos.

b) Diferentes profissões na cidade

Ao longo das coleções é possível observar homens e mulheres em diferentes profissões ou funções: médicos, enfermeiros, farmacêuticos, professores, diretores e secretários de escola, policiais e segurança, motoristas, vendedores - principalmente ambulantes -, arquiteto, assessores, garis e trabalhadores da reciclagem etc.

Nesse contexto, as figuras a seguir apresentam mulheres negras em diferentes profissões. A primeira delas, apresenta situações de cuidado, sendo três com profissionais da saúde. A coleção Da escola para o mundo, em discussão sobre serviços de comunicação e o isolamento de trabalhadores desse setor na pandemia, uma mulher aparece com um bebê e em trabalho remoto. Em outro volume, em uma discussão sobre diferentes profissionais diurnos e noturnos, apresenta uma enfermeira aplicando vacina em uma pessoa idosa.

De modo semelhante, em uma discussão sobre diferentes trabalhos, a coleção Vida criança apresenta uma médica em atendimento, junto a uma discussão sobre as mulheres em atividades econômicas, destacando o fato de exercerem diversas profissões, além do cuidado e o doméstico. A mesma fotografia foi identificada na coleção Bons Amigos, em uma discussão sobre cuidado com os idosos.

Em discussão sobre diferentes profissionais, a coleção apresenta, ainda, outra fotografia de uma médica negra realizando atendimento de uma paciente idosa e branca em consultório, aspecto positivo tendo em vista que essa não é uma situação comum ou evidenciada em nosso país. Aliás, importante observar que a fotografia parece ser de um banco de imagens com modelos aleatórios e, possivelmente, não brasileiras.

Por fim, na coleção Eu Gosto, foi identificada a fotografia de uma farmacêutica negra junto a uma discussão sobre profissionais e trabalhos na comunidade. A farmacêutica aparece dando atenção a um homem branco que pode ser um colega de trabalho farmacêutico ou não, mas que de imediato pode nos levar à reflexão sobre as posições sociais que cada um dos dois ocupa nesse espaço. Seriam relação de igualdade ou marcadas por hierarquizações?

Figura 79- Mulheres em diferentes profissões I.



Fonte: Branco; Piccoli; Campos, 2021d, p. 192 e 2021a, p. 109; Garcia, 2021c, p. 96; FTD, 2021e, p. 101 e 2021c, p. 112; Barbosa Pereira et al., 2021a, p. 99.

A segunda figura, apresenta uma profissional do transporte e outras duas da educação. A coleção Eu gosto, em discussão sobre transporte de alimentos em um outro volume, apresenta uma motorista realizando esse serviço. Em outro volume, em discussão sobre espaços de

convívio e trabalhos de uma comunidade, apresenta uma farmacêutica e, em outro momento, uma professora realizando o atendimento pedagógico de uma criança. De modo semelhante, no contexto de profissionais do espaço escolar, a coleção Vida criança apresenta, dentre diversos profissionais, uma diretora que é uma mulher negra.

Figura 80- Mulheres em diferentes profissões II.



Fonte: Barbosa Pereira et al., 2021a, p.66; Garcia, 2021a, p. 63; Barbosa Pereira et al., 2021d, p. 95.

A apresentação de mulheres negras em diferentes profissões e modos de trabalho mais positivos e não se limitando a mostrá-las em situação de desemprego, informalidade ou posições de baixo prestígio social, pode ser considerado um aspecto positivo nas coleções que optaram por tal abordagem.

Mostrar situações como essas – influenciadas por exigências legais – podem ser destacadas como grandes diferenciais no modo como mulheres negras são historicamente apresentadas em livros didáticos. Dentre essas profissionais, chamo atenção para a motorista de caminhão que, embora já seja recorrente entre as mulheres, ainda é pouco reconhecido. Pode contribuir para discutir junto aos estudantes sobre as divisões e hierarquizações do trabalho de na sociedade de acordo com o gênero, evidenciando que mulheres também podem dirigir caminhões.

Não podemos desconsiderar a realidade de que, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), as mulheres continuam sendo a maioria da população fora do mercado de trabalho, principalmente as mulheres negras majoritariamente desempregadas, na informalidade ou em condições de trabalho desfavoráveis, com jornadas mais extensas, direitos e salários menores, ou ainda, com a subutilização do seu trabalho em tempo e qualidade.

Além disso, existe um desequilíbrio significativo na oferta de oportunidades de acesso, de ascensão e de representatividade que evidentemente afeta principalmente mulheres

empobrecidas e negras. Com isso, elas detêm jornadas de trabalho maiores, menores rendimentos e mais dificuldades de manter a própria sobrevivência e a de outros que dependem da sua renda e cuidados. E é assim que gira a roda da desigualdade mantendo-as em situações vulneráveis ou próximas a isso (Brasil, 2024).

Essa é uma discussão que precisa ser realizada com os estudantes para que não criem falsas ideias de que, se há médicas, gestoras ou empresárias negras, todos os problemas estão resolvidos e que não existe preconceito, discriminação ou racismo. Pelo contrário, é também por isso que as diversas realidades precisam ser (re)conhecidas por todos.

Por outro lado, é importante destacarmos as situações positivas apresentadas nas fotografias também como uma forma de desconstruir imagens e ideias exclusivamente negativas sobre quais trabalhos e espaços as mulheres negras **devem** ocupar, evidenciando que, se houver igualdade de oportunidade e de condições para aproveitá-las – não só de trabalho, mas também de capacitação -, elas **podem** ocupar posições de prestígio social e desfrutar de melhores condições de vida assim como outras pessoas. É importante esclarecer aos estudantes que não é uma questão de falta de interesse ou capacidade, mas sim, a falta de oportunidades associadas ao racismo e todo tipo de atitude sistemática que o acompanha constituindo diversos obstáculos para essa população.

Por sua vez, as próximas figuras apresentam fotografias de homens negros em diversas profissões. A coleção Ápis apresenta um arquiteto, junto a definição dessa palavra na seção “Glossário”.

Em uma discussão sobre a existência de diferentes profissões e o nosso dever em respeitar todas elas, a coleção Vida criança apresenta diversos profissionais, a exemplo de um médico negro junto a outros profissionais não negros – policial, professor, jardineiro, dentista e operária. E em outros momentos, apresenta exemplos de profissionais noturnos: um segurança negro junto a outros profissionais não negros - um bombeiro, um taxista e uma médica-; e ainda, exemplos de profissionais da escola, dentre eles, um secretário. Na coleção Bons Amigos, foi identificado um fisioterapeuta em atendimento domiciliar na Bahia.

Figura 81- Homens em diferentes profissões I.



Fonte: Simielli, 2021e, p. 222; Garcia, 2021a, p. 57 e 59; Garcia, 2021a, p. 63; FTD, 2021d, p. 117.

Na coleção Diálogos, em discussão sobre impactos ambientais, é apresentado um assessor de comunicação em uma fotografia com autoridades em reunião do G7 na França, na qual aparece em segundo plano, atrás de representantes oficiais. E, por fim, a coleção Eu gosto, em discussão sobre os profissionais e trabalhos da comunidade, espaços da escola e meios de comunicação, apresenta um motorista, profissionais da escola e um carteiro, respectivamente.

Figura 82- Homens em diferentes profissões II.



Fonte: Medeiros, 2021e, p. 13; Barbosa Pereira et al., 2021a, p. 99 e 2021b, p. 71 e p. 86.

Na coleção Diálogos, em uma discussão sobre produção de lixo pela sociedade, são apresentadas, ainda, fotografias de garis trabalhando no recolhimento de lixo para limpeza da cidade. De modo semelhante, a coleção Vida criança, junto a discussão sobre diferentes trabalhos, apresenta um trabalhador na limpeza de uma praia em São Paulo. E na coleção Da escola para o mundo, há uma fotografia de trabalhadores da reciclagem junto a uma discussão sobre essa temática. Além desses, foram identificados trabalhadores da construção civil como é o caso das coleções Presente Mais e a Bons amigos.

Figura 83- Diferentes profissionais: da coleta/reciclagem de lixo (BA, MG e RJ) e construção civil (SP e ES).



Fonte: Medeiros, 2021d, p. 162; Garcia, 2021a, p. 54; Branco; Piccoli; Campos, 2021c, p. 174; FTD, 2021c, p. 106; Guelli e Nigro, 2021c, p. 123.

Em algumas coleções também são apresentados vendedores ambulantes. É o caso da coleção Pitangüá Mais em uma discussão sobre diferentes tipos de trabalho, e que, dentre outros exemplos – médico, enfermeira, policial, agricultor e costureira não negros – apresenta uma pessoa negra na função de vendedor ambulante junto a um texto sobre desemprego e trabalho informal. E a coleção Da escola para o mundo, que também apresenta um vendedor de coco em uma praça no Rio de Janeiro, junto a uma discussão sobre trabalhos em espaços públicos como ruas, parques e praças, e em outro volume, em discussão sobre comércio ambulante, apresenta um vendedor de roupas e brinquedos em uma praça de Santa Catarina.

Figura 84- Diferentes profissionais: vendedores ambulantes (MG, RJ e SC).



Fonte: Martinez; Garcia, 2021c, p. 106; Branco; Piccoli; Campos, 2021b, p. 129; Branco; Piccoli; Campos, 2021d, p. 190.

Como pode ser observado, há uma quantidade maior de homens em situações de trabalho que, por sua vez, aparecem de forma mais diversa. Para representar este caso são apresentadas situações distintas e opostas: de emprego formal com profissionais da saúde, educação, política – alguns em aparente posição de gestão/direção -, comunicação e transporte, limpeza e infraestrutura urbana; e de desemprego e/ou informalidade com vendedores ambulantes.

Semelhante à situação das mulheres, considerando a predominância de imaginários sociais estereotipados – e menosprezados - acerca das profissões e espaços que naturalmente **devem** ser ocupados por homens negros, é um aspecto positivo das obras apresentarem esse público exercendo diferentes profissões e, sobretudo, as de maior prestígio social, o que ocorre com menor frequência quando comparado às funções de menor prestígio e às ocupações da população branca. Desse modo, é importante que os estudantes vejam com maior frequência essa outra realidade para que tenham aportes para desconstruir aqueles imaginários pejorativos.

É significativa a quantidade de fotografias de trabalhadores em ocupações informais ou de menor prestígio social, de menores remunerações e mais precários. Por outro lado, isso não ocorre em relação à população branca.

Ainda que essa seja uma realidade entre a população negra brasileira que enfrenta as desigualdades também no mercado de trabalho, é fundamental que outras situações e realidades sejam apresentadas com a mesma expressividade, tanto para que sejam (re)conhecidas pelos estudantes, como também sirvam de referencial para desconstruir ideias preconceituosas sobre espaços e funções ocupadas pela população negra. Não se trata de negar ou omitir essa

realidade, mas apresentar outras possibilidades reais além de discutir sobre os fatores que constituem cada uma das situações, as positivas e as negativas, de modo a evitar as culpabilizações da população sobre a sua condição e desconstruir o mito da democracia racial tão presente em nossa sociedade.

Desse modo, é importante identificar e discutir as relações (geografias) de poder que interferem e definem a estrutura social na qual estamos inseridos desde a posição que cada um pode (ou deve) ocupar nela.

2. Lazer, cuidado e convivência: individual, em família ou em comunidade

Algumas das coleções apresentam, ainda, fotografias de mulheres e homens negros sozinhos ou em convivência familiar em situações de cuidado, lazer e interação com crianças ou adultos. Parte delas já foi mostrada em tópicos anteriores juntos às crianças.

Outras situações podem ser observadas nas fotografias que seguem. A figura abaixo, apresenta homens ou mulheres em contexto individual de lazer e/ou de trabalho utilizando diferentes meios de comunicação: uma mulher sorrindo ao telefone e um homem manuseando um notebook e uma caixa de som, junto a uma discussão sobre meios de comunicação na coleção Pitangá Mais.

Figura 85- Pessoas com diferentes meios de comunicação.



Fonte: Martinez; Garcia, 2021b, p. 116 e 117.

Essas duas fotografias, de adultos sozinhos, são exceções no modo como as obras analisadas frequentemente mostram mulheres e homens negros. A lembrar: sempre em situação de trabalho, de cuidado e de convivência familiar, comunitário ou coletivo e em comemorações/festividades tradicionais.

Nesse contexto, embora tenha optado por classificá-las como momentos de lazer devido a aparência e ao ambiente em que estão, não deixo de considerar, ainda, a possibilidade de estarem em situação de trabalho.

Por outro lado, tencionando viabilizar outras possibilidades de pensar questões negras com as fotografias, aproveito o ensejo – não intencional, provavelmente – produzido pela obra para discutir sobre a questão da individualidade e da identidade que constitui cada pessoa ainda que esteja pertencente a um coletivo maior.

Frequentemente, discussões envolvendo questões negras focam em aspectos mais coletivos desse pertencimento étnico-racial e pouco abordam, ou mesmo, ignoram aspectos mais individuais das pessoas, fazendo com que as diversas características – físicas, mentais, emocionais etc. - particulares de cada um sejam reduzidas a ser uma pessoa visivelmente negra por causa do fenótipo e, por isso, naturalmente vítima de racismo ao qual **deve** r-existir em constante processos de luta contra as injustiças raciais, vivenciar necessariamente culturas afro-brasileiras, ou ainda, ter sua existência pautada em subserviência, exploração e violência, por exemplo.

Mas, para além desses aspectos envolvendo questões raciais, que não **podem** definir uma pessoa negra, o que mais ela é ou pode ser, querer, pensar, sonhar, fazer, gostar etc.? É importante problematizar esses que podem ser pensamentos já naturalizados entre os estudantes e não contribuir para um movimento de negação ou desvalorização da r-existência e individualidade negra. Lembrar a eles que não existem histórias únicas e que apesar das coletividades e histórias que as acompanham – no caso da negra, uma delas é a escravidão e a luta contra ela - as realidades e identidades negras são múltiplas e não se limitam ao seu fenótipo ou a um pertencimento étnico-racial.

Conforme já apresentadas e discutidas na seção “R-existências negras-crianças” (figura 28: Figura 28- Crianças em contextos familiares e/ou em comunidade. em relação a contextos familiares e coletivos, foram identificadas ao longo das coleções diversas fotografias de adultos e crianças em situações de cuidado e lazer aparentemente animadas e afirmativas, o que foi destacado como um ponto positivo.

Foi possível identificar, ainda, fotografias de adultos em manifestações culturais de origem ou influência afro-brasileira, como o maracatu, a congada, a capoeira – sendo que esta última se destaca com maior frequência – o jongo e outras danças tradicionais quilombolas. Junto a essas situações em que as coleções sugerem que as pessoas negras podem ser

identificadas por meio de características físicas, culturais e territoriais, no contexto em que aparecem as fotografias, são mencionadas contribuições e influências culturais da população africana, bem como, de outros povos que estão na base da formação socioespacial brasileira.

Em discussão sobre contribuições culturais dos povos africanos, a coleção Vida criança apresenta fotografias de pessoas praticando capoeira. De modo semelhante, isso também é apresentado na coleção Eu gosto, em discussão sobre aspectos culturais brasileiros e na coleção A conquista, em discussão sobre comunidades quilombolas.

A primeira fotografia de capoeira é apresentada nas coleções Vida Criança, Buriti, Pitangüá Mais, Presente Mais e Bons Amigos.

Figura 86- Pessoas em roda de capoeira (BA, SP e RJ).



Fonte: Garcia, 2021d, p. 63; Editora Moderna, 2021d, p. 99; Martinez; Garcia, 2021e, p. 50; Guelli e Nigro, 2021e, p. 28; FTD, 2021c, p. 58; Barbosa Pereira et al., 2021c, p. 78; Furquim Junior; Cândido da Silva, 2021c, p. 134.

Em discussão sobre manifestações culturais no Brasil, a coleção Presente Mais apresenta grupos de carimbó em São Paulo e de samba na Bahia. A mesma roda de samba é apresentada na coleção Da escola para o mundo, junto a uma discussão sobre diferentes modos e condições de vida e a diversidade cultural que também pode ser percebida na paisagem dos lugares. Em outro volume, em dicussão sobre manifestações e comemorações como parte dos diferentes modos de vida, são apresentadas fotografias de pessoas reunidas em evento no Dia da Consciência Negra em frente ao monumento de Zumbi no Rio de Janeiro.

De modo semelhante, na coleção A conquista, em discussão sobre a população africana e afro-brasileira no Brasil, destacando contribuições, preconceitos, desigualdades e aspectos culturais, por exemplo, apresentam um grupo em festa de comemoração no dia de Iemanjá na Bahia e de outras manifestações: contra o racismo e a violência, uma roda de capoeira – já apresentada - e uma mulher em venda de cocada, na Bahia e em São Paulo.

Figura 87- Pessoas em manifestações sociais e culturais (SP, BA, RJ e SP).



Fonte: Guelli e Nigro, 2021a, p. 76; Branco; Piccoli; Campos, 2021c, p. 82 e 2021d, p. 62; Furquim Junior; Cândido da Silva, 2021e, p. 90 e 91.

A venda de quitutes na praça, como pode ser visto em uma das fotografias da Figura 87, é uma tradição histórica que remete aos escravizados de ganho que usavam de seus conhecimentos e habilidades como alternativa e/ou complemento aos trabalhos sem remuneração nas fazendas para prestarem serviços nas áreas urbanas em troca de pagamento. Embora ainda fossem explorados, já que a maior parte do dinheiro era destinada os seus proprietários, essa atividade era uma possibilidade de mobilidade entre os escravizados, de libertação momentânea de seus proprietários e a longo prazo, incluindo a compra de suas alforrias.

Além desses, havia outras mulheres ganhadeiras que já estavam livres e que tinham na culinária, a possibilidade de prover sua sobrevivência junto a seus filhos. Em meios às

dificuldades e desigualdades, a culinária junto a outras atividades culturais e domésticas, também foram, aos poucos, propiciando independência econômica e cultural às mulheres após a abolição da escravidão. Podemos observar, ainda, que a determinação e desempenho feminino remete a sociedades africanas em que a mulher tem papel econômico e administrativo central.

Embora as coleções atendam aos requisitos legais ao apresentarem aspectos culturais de origem afro-brasileira, ainda ocorre baixa diversificação nas abordagens, tendo em vista que, a maioria das fotografias apresentadas é de capoeira, seguida de algumas com roda de samba, maracatu, congada e jongo em menor quantidade. As quais poderiam ser acompanhadas de histórias de origem ou outras associadas a elas.

E além dessas, outras festas, danças e tradições culturais poderiam ser abordadas pelas obras ou pelos docentes, a exemplo do afoxé, cucuriá, carimbó, maculelê, marujada, além de referências do Teatro Experimental do Negro (Brasil, 2023).

Ou ainda, personalidades negras associadas a origem e preservação das manifestações culturais, como é o caso da Tia Ciata e Donga no samba, Clementina de Jesus, Cartola e Elza Soares na música, Chica Xavier e Milton Gonçalves no teatro, cinema e televisão, Mestre Bimba e Pastinha na capoeira, entre tantas outras, antigas ou contemporâneas. Destaque, ainda, para Dandara que além da capoeira, foi uma guerreira com participação direta nas fugas em luta contra a escravização junto ao Zumbi dos Palmares (Brasil, 2023).

A ausência ou falta de diversificação também ocorre em relação às manifestações religiosas. Com exceção da celebração de Iemanjá – divindade africana que foi ocidentalizada e embranquecida no contexto de demonização e opressão das crenças e religiões de origem africana e praticadas por escravizados africanos - , que aparece somente uma vez em uma das coleções, outras referências às religiões de matriz africana - sobretudo o candomblé - também elemento de ataques racistas e violências, sequer são apresentadas.

E quando apresentadas, no caso de Iemanjá – cultuada por diversos segmentos da população brasileira - , é justamente uma referência que já foi embranquecida, sincronizada com outras crenças e religiões e que não tem sua história de origem contada.

Ainda assim, a apresentação dessas manifestações é um aspecto positivo, mas poderia ser mais diversificado e qualificado com aspectos históricos de sua existência, para que os estudantes compreendam a significação de cada uma delas. Como o caso capoeira, por exemplo,

luta-dança que surgiu como uma forma de socialização e fuga da violência sofrida pelos escravizados.

Considerando a importância dos processos educativos para o conhecimento e reconhecimento de outras geografias, outras culturas e tradições, é necessário que um material didático tão central como o livro didático apresente outras abordagens para ampliar as discussões acerca das relações étnico-raciais, da população negra e, especificamente nesse caso, dos aspectos culturais de origem africanas e afro-brasileiras tão presentes em nosso cotidiano, mas ainda, em grande medida, invisibilizadas.

Não basta observar a presença dos elementos, é necessário observar como se dá essa presença analisando determinadas escolhas. É sempre importante problematizar o que está sendo apresentado, ainda que possa parecer coerente à primeira vista.

Ainda num contexto de manifestação social, além dessas, algumas coleções apresentam movimentações relacionadas à campanha Vidas Negras Importam³¹, como é o caso das coleções Da Escola para o mundo, A conquista e Buriti.

Figura 88- Manifestação Vidas negras importam (SP e MS).



Fonte: Branco; Piccoli; Campos, 2021e, p. 190; Furquim Junior; Cândido da Silva, 2021e, p. 91; Editora Moderna, 2021a, p. 41.

Essas manifestações pela preservação da vida, apresenta-se como mais um reflexo das intensas e crescentes violências contra a população negra, situações nas quais, é sempre válido lembrar, o Estado – via forças policiais, mas não apenas - tem participação muito expressiva, sobretudo se comparada às políticas e ações de combate a tais situações que matam ou causam prejuízos a tantas crianças, adolescentes e adultos no Brasil.

É importante que isso também seja discutido de forma crítica com os estudantes, para (re)conhecerem essa realidade, de modo a não naturalizarem essas violências e mortes, como

³¹ Este é um importante movimento inspirado no Black Lives Matter de origem afro-americana, iniciado em 2013 e lembrado em 2020, que luta contra as violências, sobretudo policiais, às pessoas negras.

também para não culpabilizarem as vítimas ou descredibilizarem tais manifestações, algo comum em uma sociedade que não se reconhece racista.

De modo semelhante, na coleção Da escola para o mundo, em discussão sobre exercício da cidadania e movimentos populares, são apresentadas duas fotografias com pessoas negras em protesto por moradia em São Paulo e outras em associação de moradores em uma comunidade quilombola no Pará.

Figura 89- Protesto por moradias (SP) e associação de moradores em comunidade quilombola (PA).



Fonte: Branco; Piccoli; Campos, 2021d, p. 108.

Essas duas fotografias junto a uma das fotografias da composição anterior que apresenta uma manifestação em referência ao movimento vidas negras importam são símbolos das constantes lutas da população negra por direitos básicos, tais como: moradias ou reconhecimento territorial no caso dos quilombolas, trabalho, educação, saúde, segurança, sobrevivência, bem como, políticas de acesso, de inclusão e de compensação etc. E mais do que isso, lutam pela vida. E por condições dignas de vida.

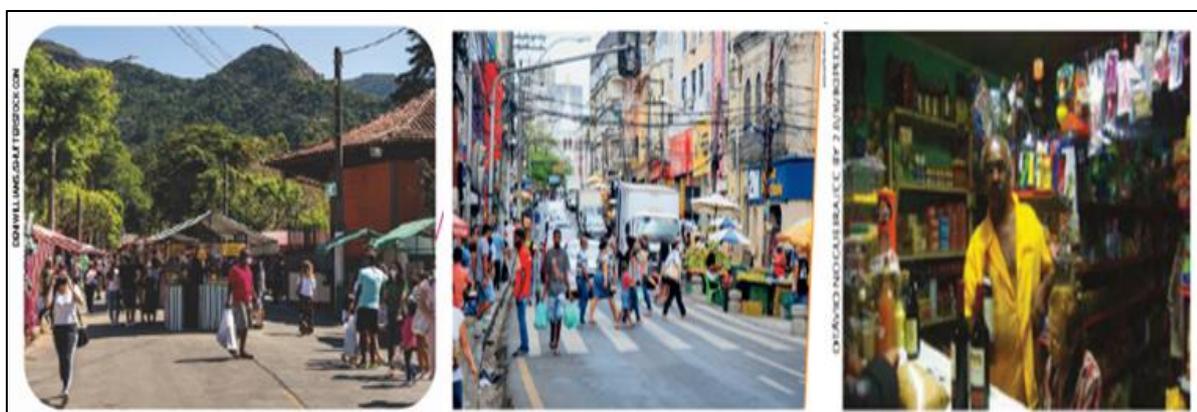
Sendo assim, é importante que fotografias como essas estejam presentes e que esse cenário seja amplamente discutido junto aos estudantes, apresentando e contextualizando as demandas que surgem como efeito do racismo que atravessa todos as dimensões das vidas negras. E que isso contribua para aprenderem mais sobre essas lutas, compreenderem a sua necessidade e importância histórica e desconstruírem pensamentos racistas e/ou estereotipados que menosprezam essas manifestações sociais.

3. Outras situações: consumo e desigualdades sociais

Pessoas negras em situação de consumo de produtos e serviços foram identificadas em fotografias de várias coleções, sobretudo em comércios de rua, como a feira. É o caso, por exemplo, da coleção Bons amigos, que em discussão sobre transformações em ruas do bairro, apresenta pessoas circulando em feira livre.

A coleção Diálogos, junto a uma discussão sobre paisagem, apresenta uma fotografia com diversas pessoas em uma rua comercial movimentada na cidade de Salvador (BA). E da coleção Eu gosto, que em uma discussão sobre comércio e consumo nas cidades brasileiras, apresenta em fotografia um homem em uma mercearia.

Figura 90- Pessoas em situação de consumo.



Fonte: FTD, 2021b, p. 69; Medeiros, 2021c, p. 16; Barbosa Pereira et al., 2021d, p.120.

Um aspecto que chama a minha atenção na segunda fotografia dessa figura, é a sutileza de apresentar duas pessoas em uma mercearia, sendo que, uma delas, aparentemente é uma mulher idosa branca sentada no caixa. E a outra pessoa é um homem aparentemente idoso e que segura uma garrafa de bebida alcoólica, o que pode contribuir para um imaginário pejorativo sobre a relação desse grupo com o consumo abusivo e excessivo de álcool. Com tantas possibilidades imagéticas de apresentar esse tipo de comércio, essa fotografia pode não ser uma escolha apropriada, sobretudo por se tratar de um tema genérico, que é consumo.

Além dessas, homens negros são apresentados, ainda, em situações de vulnerabilidade e desastres ambientais, como mostram as fotografias da figura a seguir, identificadas na coleção Diálogos, em uma discussão sobre impactos ambientais no campo e na cidade, mais especificamente junto a um texto sobre enchentes.

A primeira fotografia dessa figura, com pessoas caminhando em meio a uma enchente, também foi identificada na coleção Eu gosto. Na coleção Bons amigos, em discussão sobre moradias, aparece a fotografia de uma pessoa em situação de rua. De modo semelhante, na

colecção Da escola para o mundo, em discussão sobre condições de vida no município são mencionadas as desigualdades sociais que é acompanhada de uma fotografia que apresenta uma pessoa em situação de rua em Minas Gerais. De modo semelhante, a colecção A conquista, em discussão sobre diferentes paisagens, apresenta uma pessoa fazendo coleta de lixo reciclável em aterro na Bahia.

Figura 91- Pessoas em meio a enchentes (MG e BA).



Fonte: Medeiros, 201d, p. 159 e Barbosa Pereira et al., 2021b, p. 132.

Figura 92- Pessoa em situação de rua e coletor de lixo reciclável (BA).



Fonte: FTD, 2021a, p. 63; Branco; Piccoli; Campos, 2021d, p. 65; Furquim Junior; Cândido da Silva, 2021c, p. 66.

A partir dessas fotografias que escancaram as desigualdades sociais que movimentam o país, podemos questionar o fato de que, novamente, pessoas negras são apresentadas como as figuras representativas dessas situações.

Ainda que essa seja parte da realidade de parte da população negra que é amplamente afetada por tais fenômenos e que vivem em situação de vulnerabilidade e miserabilidade, a recorrência com que são apresentadas nessas condições – como se não negros não vivessem situações semelhantes ou toda pessoa negra está nessa situação – funciona, de fato, como

representação da realidade que se torna, assim, única. Isso precisa ser problematizado e discutido junto aos estudantes.

Destaco que considero importante que tais realidades também sejam apresentadas e que tais situações e realidades sejam discutidas criticamente. A problematização das fotografias e das imaginações que a acompanham e são fundamentadas por elas é uma possibilidade de desconstrução dessas concepções limitadoras.

Além de poder contribuir para ampliar a discussão de modo a contemplar aspectos políticos e sociais dos problemas ambientais. Quais áreas estão mais suscetíveis e, conseqüentemente, quais grupos sociais estão expostos e vulneráveis às ausências de políticas públicas e determinados problemas sociais e ambientais? Por que isso acontece e afeta majoritariamente essas pessoas? Por que outras pessoas não são ou são menos afetadas? Quais fatores influenciam? As pessoas atingidas podem ser culpabilizadas por tais situações? Elas podem mudar isso ou é delas esse papel?

Esse contexto é histórico na configuração dos espaços urbanos brasileiros marcada pela falta de acesso a direitos básicos pela população negra antes, durante e depois da escravidão, dentre os quais estão a ausência do acesso à terra e a moradias em áreas providas de infraestrutura que garantissem condições de vida com qualidade.

Essas ausências históricas de cidadania levaram à marginalização de grande parte da população negra brasileira (racismo ambiental além do estrutural) e discutir isso com os estudantes é muito importante para uma educação geográfica favorável ao antirracismo.

Por fim...: apontamentos gerais

Apresentadas e analisadas as fotografias identificadas, finalizo a discussão desse tópico analítico retomando e estabelecendo discussões em torno de alguns questionamentos anteriores acerca das r-existências negras em fotografias nos livros didáticos: “Quais r-existências negras estão nos livros didáticos? Por que essas e não outras? De que modo nos são apresentadas e quais narrativas e experiências no/com o mundo poderiam ser associadas a elas ao olharmos as fotografias? E quais não estão e que poderiam nos dar a ver sobre r-existências negras?”.

Os livros didáticos apresentam crianças, jovens e adultos negros em situação de estudos, brincadeira/lazer, trabalho, convívio, cuidado familiar e/ou comunitário, celebração cultural e também de vulnerabilidade social. Aparecem em lugares de vivência como moradias, escolas,

ruas, praças e parques, locais de trabalho, em contextos urbanos e rurais. No caso dos contextos rurais, há um predomínio de comunidades quilombolas.

Em uma análise mais geral, assim como no caso das crianças, as situações em que a população negra adulta foi apresentada nas coleções analisadas apresentam limitações, mas também possibilidades de abordagens que devem ser evidenciadas de modo a contribuir para uma educação geográfica antirracista.

No entanto, há uma disparidade significativa entre situações relacionadas aos aspectos culturais – com mais de 40 - e as relacionadas às lutas e enfrentamentos das r-existências negras em manifestações sociais, por exemplo, com apenas 10 fotografias identificadas.

Para além dos que são contemplados de forma repetitiva nas coleções, poderiam ser abordados outros modos de ser e r-existir enquanto uma pessoa negra, assim como as inúmeras contribuições da população negra à formação e desenvolvimento socioespacial brasileiro. Para além dos aspectos culturais, repetidamente destacados, e das r-existências enquanto quilombolas, é possível destacar outras questões e vivências dessas pessoas e(m) comunidades.

Por que as comunidades tradicionais, como os quilombolas e as mulheres quebradeiras de coco babaçu, precisam aparecer restritas às suas atividades agropecuárias e/ou artesanais, como se não pudessem ser identificadas como pertencentes a determinado grupo se não aparecerem praticando tais atividades? Elas não podem ser vistas e pensadas de outras formas e contextos?

Isso também é reflexo do modo como as fotografias são subutilizadas, como representação ou ilustração e confirmação do texto escrito. E, destaco ainda que, mesmo aparecendo ligadas ao campo, não são mencionados os conflitos e disputas existentes em torno da questão territorial, intensificadas pelo agronegócio e pela mineração – atividades que compõem conteúdos previstos nos anos iniciais, mas não tem suas consequências abordadas- e que também atinge os quilombolas e outras comunidades tradicionais, assim como o racismo ambiental, que afeta os grupos minorizados, dentre os quais, as populações negras, mas isso também não é mencionado.

Ou ainda, as permanentes lutas pela titulação de terras quilombolas, uma importante ação política de reparação frente às desigualdades que afetam a população negra também no acesso à terra e moradias de qualidade, o que dificulta a manutenção dos seus modos de vida tradicionais ou não.

Essas questões, quando abordadas, são discutidas de forma superficial, são limitações quase imperceptíveis porque decorrem de ausências apesar das presenças.

Frente a isso, além dessas questões que podem ser discutidas a partir das diferentes fotografias que já aparecem nos livros didáticos, podemos pensar que outras experiências, para além dos seus territórios, poderiam ser compartilhadas para “dar a ver” sobre r-existências negras quilombolas e/ou de outras comunidades tradicionais, bem como, as periféricas?

Do mesmo modo, para além dos modos de ser e r-existir quilombola que são repetidamente apresentados pelos livros didáticos, quais sejam: sempre em comunidades rurais com moradias isoladas e vinculadas ao passado colonial-escravista e às práticas agropecuárias ou culturais como se estivessem desconectadas do mundo contemporâneo e fossem as únicas realidades e experiências possíveis. Ou, se descoladas desses aspectos não poderiam ser identificados como quilombolas.

Ainda que considerando essas r-existências e realidades apresentadas, abordar outras poderiam contribuir para ampliar e ressignificar imagens e narrativas sobre ser quilombola, afirmando que podem estar presentes em diversos lugares na contemporaneidade, seja em ações e manifestações tradicionais de suas comunidades ou em outras não relacionadas a tradições quilombolas.

Ressalto que a insistência em apresentar outras possibilidades não significa negar essas que são mostradas nos livros didáticos. Mas, é importante não limitar tais r-existências àquelas fotografias – que são tomadas como representação e contribuem para fixar imagens-narrativas sobre ser uma pessoa negra e/ou quilombola. É fundamental que os estudantes sejam oportunizados de entender que, nas diferentes realidades, as r-existências quilombolas – ou outras – apesar de eventuais semelhanças nos modos de vida, ainda são diversas e, assim sendo, envolvem outras vivências, saberes e fazeres em seus territórios ou fora deles. E que nem por isso eles deixam de ser quilombolas.

Nessa direção, os livros poderiam contemplar, por exemplo, fotografias que apresentam: a existência de comunidades quilombolas urbanas; a atuação organizada e coletiva – especialmente de mulheres - em movimentos e debates sobre questões sociais e ambientais contemporâneos diversos, anunciando e denunciando o racismo em suas diferentes formas, manifestações e consequências.

E ainda: a atuação social e política das comunidades – inclusive a partidária - com a promoção de eventos de ação e conscientização pela valorização e reconhecimento de seus

territórios, r-existências e modos de vida com o acesso a formações profissionais em níveis de graduação a pós-graduação, também como possibilidade de luta, resistências e manutenção dessas existências; utilização de recursos tecnológicos como celular, computador, televisão etc., como meio de comunicação e divulgação de suas r-existências em plataformas digitais; sua presença em meios culturais, artísticos e esportivos, bem como, em outros segmentos profissionais.

É um movimento de promover o (re)conhecimento e visibilidade de tantas outras ações³² que expressam a organização, autonomia e protagonismo das diversas comunidades quilombolas rurais e urbanas brasileiras.

Podemos pensar o mesmo em relação a r-existências negras em comunidades urbanas periféricas, como as favelas brasileiras, que são formadas, em sua maioria, por população de pretos e pardos³³. Mas, com exceção da coleção *Eu gosto*, que apresenta uma fotografia (verificar figura 39) de crianças em uma manifestação pela paz, essa população sequer é apresentada explicitamente com essa identificação nos livros. Essas ausências ou presenças inadequadas são ainda mais relevantes ao considerarmos a centralidade do conteúdo “lugares de vivência” para os estudos geográficos escolares no Ensino Fundamental, sobretudo nos anos iniciais.

Porque esses materiais não nos “dão a ver” essas outras r-existências negras, periféricas-faveladas, em seus lugares de vida e de experiências no e com o mundo? Para além dos aspectos negativos já amplamente divulgados – e superexplorados pela imprensa - pelos meios de comunicação – e que não devem ser negados ou ignorados - quais outras experiências e espacialidades³⁴ emergem, ou, são produzidas – e produzem – nas favelas brasileiras e que também poderiam ser contempladas pelos livros didáticos analisados?

³² O que mais podem [e são] as comunidades quilombolas? Algumas possibilidades de r-existências reais: <https://www.geledes.org.br/mulheres-quilombolas-criam-biojoias-e-digitalizam-vendas-trabalho-de-base/>; <https://www.geledes.org.br/quilombolas-elegeram-56-representantes-na-eleicao-de-ontem-em-dez-estados-um-recorde/>; <https://www.geledes.org.br/centenas-de-mulheres-quilombolas-se-encontram-em-brasilia-para-debater-direitos-e-garantias/>; <https://www.geledes.org.br/estudante-quilombola-da-bahia-realiza-sonho-apos-ser-aprovada-em-medicina-na-ufpel-preta-e-pobre-pode-ser-uma-medica/>.

³³ De acordo com reportagem da Agência Brasil com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo demográfico de 2022.

³⁴ O que mais podem [e são] as periferias? Algumas possibilidades de r-existências reais: <https://www.geledes.org.br/negra-ex-catadora-e-favelada-voce-conhece-escritora-mineira-lida-em-14-linguas/>; <https://www.geledes.org.br/festival-perifericu-celebra-processos-artisticos-lgbtqia-realizados-nas-periferias/>; <https://www.geledes.org.br/de-menino-da-periferia-a-coordenador-de-centro-de-estudos-do-insper/>; <https://www.geledes.org.br/jovens-perifericos-na-linha-de-frente-do-combate-a-emergencia-climatica-no-brasil/>; <https://www.geledes.org.br/festa-literaria-noroeste-comeca-dia-29-11-e-homenageia-milton-santos/>.

Embora ausentes nesse material, ou presentes, mas de forma insuficiente, a fotografia ainda é uma possibilidade para “dar a ver” e (re)conhecer e/ou (re)significar esses outros lugares de vida, suas realidades e r-existências diversas. Para tanto, por vezes é necessário considerar outros caminhos, alternativos aos livros didáticos, como apresento em exemplos mais adiante.

É importante (re)conhecer essas comunidades como importantes territórios negros no Brasil. São espaços estruturados no contexto dos processos coloniais, marcadamente a racialização, a exploração e a subalternização e que ainda são atravessados pela omissão histórica do Estado em vários aspectos e pelas consequências desse descaso. E, justo por isso, apesar do racismo, das desigualdades, violências e obstáculos, configuram-se como espaços de r-existências e de afirmação; de lutas e de resistências e, sobretudo, de vidas, de (sobre)vivências.

As fotografias de famílias e comunidades apresentadas nos livros, referem-se, ainda, a discussões sobre trabalho e profissões, nas quais são apresentados diferentes profissionais: médico, enfermeira, policial, agricultor, costureira, farmacêutica, cabelereira, caixa de supermercado, embora, em algumas coleções nenhum deles seja representado por uma pessoa negra, que, por sua vez, é apresentada majoritariamente em discussões sobre desemprego e trabalho informal como vendedor ambulante.

Por outro lado, algumas coleções apresentam pessoas negras em diferentes profissões: em direção e secretaria escolar, médicos, arquitetos, segurança, motorista, coletor de lixo, professora, enfermeira e artesãs. Nem todas essas fotografias aparecem junto a discussões sobre profissões.

Nesse contexto, é importante abordar tais questões junto aos estudantes. Reconhecer que as estatísticas, de fato, evidenciam que há um grande contingente da população negra em situação de desemprego, na informalidade ou em trabalhos de menor prestígio social e/ou de péssimas condições, sobretudo os de “servidão aos senhorios” e em função do seu enriquecimento.

Isso não pode ser negado e precisa ser discutido enquanto um problema social decorrente da estrutura de poder da qual emerge e funciona a sociedade brasileira e não como um problema causado por eles mesmos. É fundamental que essas questões não sejam ignoradas pelos docentes ao abordarem esses conteúdos e passarem por imagens como essas que, por um lado, mostram diferentes profissões e trabalhadores formais, sendo vários de prestígio social representados majoritariamente por pessoas brancas e, por outro, situações de desemprego ou

de trabalho informal que remetem ao demérito representados unicamente por pessoas negras ou não brancas.

É uma oportunidade de problematizar e desconstruir ideias e discursos que naturalizam tais situações com a justificativa de que são as escolhas ou falta de competência das pessoas que as levam a vivenciar contextos dificuldades ou vulnerabilidades sociais.

É importante que os estudantes compreendam que as fotografias, embora possam mostrar situações de vivências reais - ou próximas disso, considerando o viés comercial e artificial de algumas dessas fotografias presentes nos livros - elas não são absolutas, “espelhos da realidade”. E que existem diferentes situações/condições de r-existências negras:

1. nem toda pessoa negra - nem somente esta população - está em situação de trabalhos em condições adversas e/ou em vulnerabilidade social, ainda que esse seja um problema recorrente e que precisa ser reconhecido e debatido como fruto de condições de vida historicamente marcadas por desigualdades que lhes foram impostas pela estrutura de poder;

2. do mesmo modo, deve-se destacar que muitas pessoas negras, apesar de provavelmente ainda terem suas trajetórias marcadas pelo racismo em suas diversas formas de manifestação, também exercem outras profissões e alcançam condições financeiras e de vida melhores – semelhante ao que pode ser observado em pelo menos duas fotografias de famílias da composição com famílias e comunidades - que resultam de esforços e conquistas pessoais e coletivas que têm sido empreendidas também no âmbito das lutas e ações dos movimentos negros.

E ressalta-se que, ainda assim, as condições que acompanham as suas r-existências e trajetórias também precisam ser discutidas tendo em vista que o fato de terem alcançado oportunidades e vivências diferentes, infelizmente não significa que aquele problema estrutural foi superado e, por isso, ainda precisa ser identificado e reconhecido, pois essas mesmas pessoas ou outras ainda sofrem com as consequências desse problema.

Outra questão que pode ser discutida a partir de fotografias que acompanham discussões sobre desigualdades sociais são os aspectos políticos e sociais dos problemas ambientais. Pensar, por exemplo, quais áreas e populações estão mais suscetíveis e expostas às ausências ou não efetivação de políticas públicas e determinados problemas sociais e ambientais.

Questões históricas e estruturais (racismo estrutural, institucional e ambiental) sobre a configuração dos espaços urbanos brasileiros e sobre a falta de acesso a direitos básicos pela

população negra antes, durante e depois da escravidão, dentre os quais estão: a ausência do acesso à terra e moradias em áreas providas de infraestrutura que garantissem condições de vida e de existência com qualidade. Essas ausências históricas de cidadania levaram à marginalização de grande parte da população negra brasileira e configuram situações de vulnerabilidade e desigualdades sociais que atravessam suas r-existências.

Obviamente reconhecer esse aspecto não significa que apenas esse segmento da sociedade é atingido por desigualdades. Nem toda pessoa branca pertence às elites brasileiras e tampouco é descendente de escravocrata ou compactua com o “pacto narcísico” ou da branquitude, um acordo não verbalizado que mantém privilégios (Bento, 2022).

Eu não preciso concordar com tal estrutura, mas, independentemente da minha opinião sobre isso, na medida do possível, enquanto mulher branca posso ser mais ou menos beneficiada por ela se comparadas aos não brancos, e é fundamental que pessoas brancas reconheçam isso. Muitas pessoas brancas estão desempregadas, em situação de pobreza e vulnerabilidade social e/ou vivem em áreas periféricas. No entanto, a questão é que, ainda assim, esse segmento é, em alguma medida, privilegiado em relação ao outro. E que, em todas as instâncias sociais “temos, ao que parece, uma cota não explicitada de 100% para brancos. [...] lugares de alta liderança são quase que exclusivamente masculinos e branco” (Bento, 2022, p. 10).

É importante destacar que em discussões sobre a formação territorial, populacional e cultural brasileira a partir de três grupos principais, embora algumas mencionem os africanos como imigrantes forçados, várias coleções os colocam como uma homogeneidade, desconsiderando a diversidade étnica, cultural e geográfica dos povos sequestrados daquele continente. Até mesmo ao mencionar as lutas dos escravizados contra aqueles processos, ocorre um desequilíbrio entre a discussão entre a escravização e a resistência. Além disso, não são mostradas imagens referentes às suas lutas e resistências.

Assim como são apresentadas as imagens (obras de arte) clássicas sobre os navios negreiros, sobre a sua chegada ao território brasileiro ou dos trabalhos nas fazendas – no engenho e na casa-grande - para “dizer” da escravidão, também poderiam ser mostradas outras formas de r-existências negras naquele período, como por exemplo, importantes personalidades em suas ações nas lutas contra a escravidão e suas perversidades.

Por outro lado, foi possível observar uma centralização dos portugueses colonizadores em relação aos outros povos. Mas, ao mencionar o processo de escravidão, os portugueses não são apontados como responsáveis por processos violentos e conflituosos (invasão,

escravização, subalternização etc.) que deram origem à nossa formação populacional, territorial e cultural. Mesmo quando os africanos são colocados na condição de migração forçada e escravização não há uma discussão que faça referência à quem provocou esse processo. Há vítimas, mas não há explicitamente culpados.

Ainda que, em alguma medida, o objetivo seja destacar contribuições africanas e indígenas do mesmo modo que dos europeus, as relações de dominação permanecem nos modos de narrar os processos. E isso cria ou reforça determinadas imagens para dar a ver sobre aqueles acontecimentos e r-existências negras e brancas.

Há um fortalecimento de relações de hierarquização, de poder e de supremacismo branco. Conforme argumenta Cida Bento (2022): “Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas” (p. 23). Assim, ainda que sejam incluídas discussões envolvendo as populações não brancas, o modo como isso é feito, a partir das narrativas hegemônicas e eurocentradas, continua a destacar a população branca como superior ou alheia às relações raciais. Ou ainda, as existências não brancas a partir ou em função das brancas/eurocentradas e/ou dos processos coloniais e seus desdobramentos.

De modo complementar, ao pensarmos sobre as contribuições e influências dos diferentes povos africanos nas tradições e costumes dos brasileiros, como é o caso da culinária, por exemplo, que são mencionadas em várias das coleções, para além do que os autores colocam, é importante destacar que a experiência e a habilidade culinária das mulheres africanas e descendentes foi também um dos elementos que viabilizaram, em diversos momentos, mobilidade social, autonomia e outras formas de ganho no período de escravização e no pós-abolição.

Mencionar esses aspectos são possibilidades de centralizar afirmativamente as populações negras escravizadas nos processos de luta e resistência. E não as colocar como pessoas passivas e sem reação à exploração e subalternização. Esses aspectos podem ser abordados a partir das fotografias que apresentam r-existências negras femininas ou famílias/comunidades. A escravidão e seus desdobramentos, lutas e resistências poderiam ser contemplados a partir de imagens e narrativas negras, trazendo figuras que se destacaram e se tornaram mais conhecidas nesses contextos ao longo da história.

À vista disso, considero que os autores e as editoras ainda podem avançar na escolha das fotografias, e isso vale para capas e páginas internas. Além das r-existências negras que já

estão presentes, inserir com mais frequência fotografias de pessoas com traços fenotípicos negroides mais salientes, como: a cor de pele mais escura, nariz e lábios grossos, por exemplo. Além de pessoas em outros lugares e situações de vivência.

Isso significa mostrar outras r-existências negras, que são, possivelmente, diferentes da maioria que já é mostrada. Evidentemente é importante reconhecer que não cabe tudo no livro didático, que há de fato uma quantidade limitada de páginas e que este material não é o único responsável pela educação (antirracista) dos estudantes, mas uma vez que já apresenta fotografias, inclusive de pessoas negras, poderia diversificá-las de modo a contemplar outras realidades.

Isso porque, até mesmo ao inserir fotografias de pessoas negras, em diversos meios de comunicação, é possível notar um certo padrão de quais corpos, cabelos e rostos negros serão mostrados, os mais próximos da brancura: pele negra clara, traços fisionômicos finos e cabelos mais lisos do que crespos, ou se crespos, no mínimo presos. Ou ainda, a repetição das mesmas situações – limitadas - que não abrangem a diversidade de realidades. Essas imagens tornam-se o padrão de “representação” da pessoa negra. E, ressalta-se que até esses são mostrados, via de regra, apenas para cumprir o requisito obrigatório da inclusão da diversidade.

O livro didático, que também pode ser pensado como um desses meios de comunicação - e, mais do que isso, no contexto educativo escolar revela-se como um regulador de práticas (Santos, 2021) - não é exceção, embora em alguns casos apresente fotografias que fogem, em alguma medida, do padrão mencionado. Haja vista que são alimentados por bancos de imagens, que, por sua vez, até dispõem de fotografias diversas, mas os materiais seguem aquele padrão fotográfico que, de tanto se repetirem, se tornam mais comuns e são naturalizadas em nosso imaginário sobre o que mostram ser daquele jeito.

São fotografias homogeneizadas e homogeneizadoras que nos dão a ver sobre pessoas e grupos que são diversos. E o padrão se repete nas atividades culturais desenvolvidas, como é o caso da capoeira, por exemplo. O que mais, além disso, é herança cultural africana? Que outras atividades podem ser desenvolvidas (e são) por uma pessoa negra, cuja existência, embora **possa** – e não, **deve** - ser marcada por tais aspectos, não se restringe à sua ligação com africanidades brasileiras ou resistências às violências herdadas dos processos coloniais? Ou ainda, que outras realidades e lugares das r-existências negras brasileiras podem ser destacadas?

Apesar das limitações identificadas, não podemos deixar de reconhecer os avanços no modo como são apresentadas as r-existências negras e que esse é um aspecto importante para

promover a visibilização das r-existências negras no contexto educativo (geográfico) escolar. A frequência com que são apresentadas fotografias de pessoas negras, sobretudo de crianças, pode ser um caminho viável para abordagens das questões étnico-raciais de forma constante no cotidiano escolar e não apenas em conteúdos específicos ou em datas específicas.

Os avanços observados nas formas de apresentar as r-existências negras nos livros didáticos, correspondem à inserção de textos sobre diferenças, racismo, comunidades quilombolas e imagens afirmativas de pessoas negras, sobretudo de crianças e, em um ou dois casos, adultos em atividades profissionais de destaque social, como médicos e gestão escolar, o que é muito relevante. No entanto, além de permanecerem narrativas textuais colonizadoras, as fotografias ainda são entendidas como apêndices desses textos, que estão apenas para ilustrar e podem não contribuir para potencializar pensamentos favoráveis ao antirracismo.

Por exemplo, ao contar a história da formação socioespacial e cultural brasileira, mantém-se o mesmo ponto de vista de versões anteriores: a do colonizador e uma leitura pouco ou nada crítica acerca disso, acompanhada de fotografias que romantizam esses episódios. Até mesmo ao falar de comunidades quilombolas, fala-se a partir dos olhares “desde fora” dos quilombolas, apresentando-os imageticamente em situações de trabalho, estudo ou apresentações culturais e apenas nesses espaços.

Do mesmo modo, ao mencionar as contribuições da população negra ao desenvolvimento do país, as discussões não vão além dos aspectos culturais, com destaque para estilos musicais, danças, festas populares, brinquedos e brincadeiras, a culinária e a língua. Até mesmo ao abordar aspectos culturais, há limitações e padronizações sobre o que é mostrado – a capoeira, principalmente. Para além disso, não há discussões sobre aspectos políticos, econômicos, sociais, tecnológicos.

Limitar essa ampla e necessária discussão a inserções de alguns conteúdos textuais e imagéticos afirmativos, sobretudo para o cumprimento de requisitos legais, pode ser insuficiente para uma educação favorável ao equilíbrio das relações e representações raciais e ao antirracismo.

Como já destacado por Santos (2021), a insistência em focar apenas em inserções sem promover revisões e ressignificações estruturais dos conteúdos curriculares, considerando suas apresentações em textos e imagens, ainda que sejam importantes, não asseguram representações étnico-raciais equilibradas nos livros didáticos, tampouco é suficiente para o antirracismo, no combate às discriminações e preconceitos de ordem racial.

Uma vez fundamentados em um currículo em que ainda predomina uma estrutura de pensamentos hegemônicas, os livros didáticos não apresentam transformações estruturais, com revisões e reformulações dos conhecimentos que compõem aqueles conteúdos curriculares.

Apresentar crianças negras em situações diversas sorridentes e alegres é um avanço para o movimento de (re)pensar r-existências negras afirmativamente e, reforço, pode ser ainda mais significativo para as crianças negras ao se verem representadas dessa forma num espaço tão presente em seu cotidiano.

Apesar das limitações observadas, as fotografias possibilitam discussões nesse sentido. No entanto, isso não se mantém em relação às fotografias de r-existências negras adultas que apresentam mais limitações tanto nas ausências, quanto nas presenças em que estão refletidas na forma como aparecem, em menor quantidade e baixa diversidade de situações, principalmente em contextos de trabalho, cuidados e associados a situações de pobreza.

Assim, mesmo reconhecendo os avanços apresentados pelos livros didáticos, insisto que isso pode não ser suficiente para progredirmos em direção ao antirracismo de forma mais profunda: de modo a movimentar as estruturas. Ainda precisamos promover descolonizações textuais e imagéticas, visuais e mentais sobre r-existências negras em sua diversidade. É necessário, dentre outras ações, descolonizar as narrativas e as imagens que delas emergem e que compõem as nossas imaginações e pensamentos sobre o mundo e suas múltiplas e diversas r-existências. É desse contexto-problema que emerge o segundo exercício de pensamento, apresentado no próximo tópico.

Pela descolonização e ampliação de imagens e pensamentos com/sobre r-existências negras: experimentar pensamentos com outras fotografias

Os apontamentos que faço nesse tópico emergem do encontro com as fotografias presentes nos livros didáticos, por meio do qual foi possível observar o modo como as r-existências negras são notadamente apresentadas e, sobretudo em condição de representação, tendo em vista o destaque e a frequência com que fotografias sobre determinados temas aparecem.

Uma vez que naquele contexto identifiquei limitações em relação a presença – com repetições de fotografias iguais ou semelhantes - mas também a ausência de fotografias para “dizer” das múltiplas r-existências negras e, reforçando a importância das fotografias na

construção/desconstrução de nossas imaginações/imagens mentais e pensamentos de mundo, realizo um movimento de procurar, em meios digitais, outras possibilidades de fotografias que deem a ver os diversos lugares, realidades, cotidianos, vivências e formas de ser/existir das r-existências negras que não são contempladas nos livros didáticos.

As fotografias a seguir são alguns dos exemplos identificados nas diferentes plataformas mencionadas e apresentam r-existências negras em diferentes contextos e comunidades brasileiras.

O objetivo desse segundo movimento é propor caminhos que viabilizem o acesso e visibilização de r-existências negras diversas que não estão presentes nas fotografias dos livros didáticos de Geografia para os anos iniciais do PNLD 2023 analisados até o momento e, arrisco afirmar que, possivelmente também estão ausentes da maioria dos contextos escolares brasileiros.

Tais possibilidades são potentes no tensionamento das fotografias dos livros didáticos, bem como, na movimentação e ampliação de imagens e pensamentos acerca de r-existências negras brasileiras. Por efeito, espero que esse movimento possa contribuir para a descolonização de imaginários produzidos na lógica da colonialidade e suas consequências que podem reduzir as múltiplas existências negras a imagens estereotipadas e/ou homogeneizadoras. Sendo assim, os apontamentos aqui iniciados seguem abertos a discussões.

Uma das possibilidades identificadas foram fotografias em bancos de imagens utilizados pelas próprias editoras dos livros didáticos analisados. Verifiquei que uma das mais utilizadas é a Pulsar Imagens³⁵. Este é um banco de imagens com várias fotografias que contemplam cotidianos da população brasileira em sua diversidade, em diferentes lugares, realidades e contextos. Elas podem ser visualizadas, sobretudo, na categoria população.

³⁵ Acesso em: <https://www.pulsarimagens.com.br/>.

Figura 48- Desfile sustentável em comunidade quilombola (RJ)³⁶.



Fonte: Pulsar Imagens/ Luciana Whitaker.

Uma segunda possibilidade identificada é o *site* do projeto Everyday Brasil³⁷. Trata-se de um projeto de fotografia que integra o Everyday Projects³⁸ e que reúne fotografias de cotidianos e realidades brasileiras diversas pela lente de vários fotógrafos colaboradores e que tem por objetivo “[...] mostrar o cotidiano desses lugares longe de estereótipos, por meio de boas imagens e histórias” (Everyday Brasil). As fotografias podem ser acessadas nas páginas oficiais do projeto no Brasil, ou ainda, diretamente em plataformas digitais dos fotógrafos colaboradores lá apresentados.

³⁶ Esse desfile ocorreu em celebração ao Dia da Consciência Negra e contou com modelos negros e LGBTQIAPN+ (pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não-binárias e demais orientações sexuais e identidades de gênero).

³⁷ Acesso em: <https://www.everydaybrasil.org/>.

³⁸ O Everyday Projects “nasceu na África (Everyday Africa) em 2012, com a intenção de desconstruir clichês que são, geralmente, atribuídos ao continente. Desde então, o projeto ganhou importância e visibilidade, e hoje conta com inúmeros perfis similares no Instagram, criados por fotógrafos ao redor do planeta” (Everyday Brasil).

Figura 49- Crianças brincam no sertão de Pernambuco.



Fonte: Everyday Brasil/ Foto: Leandro Santanna.

Outra possibilidade revelada nessa busca pela movimentação das r-existências negras em fotografias foram os registros do fotógrafo Ração Diniz³⁹ que fotodocumenta favelas e periferias brasileiras e, com isso, também contribui para a ampliação da visualidade de r-existências negras periféricas diversas. Por suas lentes, o fotógrafo dá a ver outras realidades, cotidianos e experiências no e com o mundo nos - ou desde os - seus lugares de vida, de existência e resistência.

Figura 50- Crianças no Morro do Alemão (RJ).



Fonte: Flickr/ Foto: Ração Diniz.

³⁹ Acesso em: <https://www.flickr.com/photos/rataodiniz/>.

Por fim, uma quarta possibilidade é o portal jornalístico do Geledés⁴⁰ - Instituto da Mulher Negra, que, dispõe de fotografias de r-existências negras – reais e principalmente afirmativas - em diversas situações junto aos artigos publicados.

Figura 51- Zélia Amador, a primeira reitora negra em universidade pública no Brasil.



Fonte: Portal Geledés.

Os diferentes caminhos revelam-se como possibilidades à medida que viabilizam o acesso a fotografias que apresentam experiências documentadas em lugares de r-existência que nem sempre são mostrados pelos livros didáticos, como é o caso de comunidades periféricas, dos múltiplos brasis no/do interior do Brasil.

Todos apresentam fotografias que nos “dão a ver” r-existências negras que fogem do padrão imagético – não raro artificial e comercial - apresentado pelos livros didáticos analisados ao mostrar outros contextos, lugares e realidades. Contemplam pessoas em diferentes situações afirmativas de trabalho, de estudos, de brincadeiras e outras formas de lazer em festas e celebrações, além de eventos e movimentações coletivas de luta e resistência.

São fotografias com potencialidade educativa que atendem tanto a demanda dos conteúdos geográficos previstos para os anos iniciais do Ensino Fundamental como o objetivo de movimentação, desconstrução/reconstrução e ampliação das imaginações-imagens sobre r-existências e experiências negras no e com o mundo.

⁴⁰ Acesso em: <https://www.geledes.org.br/>.

CONSIDERAÇÕES DE ENCERRAMENTO: PENSAMENTOS-DIÁLOGOS QUE CONTINUAM

Ao longo desse percurso, foi possível constatar que, embora apresentem padrões imagéticos com repetições, na maioria das coleções, há uma quantidade expressiva de fotografias de r-existências negras, sobretudo de crianças, o que é um aspecto positivo e que pode contribuir para os processos educativos de reconhecimento, valorização e afirmação de r-existências negras, tanto pelos que assim se identificam, como também por estudantes não negros.

Além disso, outra constatação é que a frequência de comparecimento em vários volumes das coleções, já pode viabilizar que discussões sobre questões étnico-raciais, com ênfase nas r-existências negras, sejam realizadas em diferentes momentos do ano e não apenas no mês ou semana da consciência negra.

E torna-se uma alternativa ainda mais viável se associadas a discussões que abordam os conteúdos previstos, bem como, à outras linguagens acessadas pelos estudantes, no contexto escolar ou não, que podem contribuir para o estabelecimento de referenciais positivos sobre ser negro, bem como, para a alfabetização e o desenvolvimento do processo crítico e criativo dos estudantes em anos iniciais.

As r-existências negras-crianças aparecem em diferentes lugares – urbanos e rurais - e situações: de estudos, de brincadeiras e de convivência com grupos/comunidades, na escola, em moradias, em praças, parques e praias. Sendo que, embora sejam em menor quantidade, as situações de convivência apresentam diversidade étnico-racial, geracional e de gênero, por exemplo.

Além disso, há a presença expressiva de fotografias de crianças negras sorridentes e várias coleções apresentam essas r-existências nas capas de um ou mais volumes. São situações de representatividade que podem contribuir para a exposição afirmativa de r-existências negras crianças e para desenvolver ou reforçar o sentimento de reconhecimento, aproximação e valorização desse pertencimento étnico-racial.

Tendo em vista as possibilidades que podem emergir dessas fotografias, outro ponto positivo é a expressividade de r-existências negras apresentadas nas capas do livro. Ainda que, as editoras o façam para atender as regras⁴¹ dos editais do PNLD e terem suas obras aprovadas.

Por sua vez, se comparadas às crianças, foram identificadas menos fotografias de pessoas negras adultas, além de apresentarem situações menos diversificadas e mais restritas. Em sua maioria, as mulheres e homens aparecem junto a discussões sobre trabalho, sobretudo das comunidades tradicionais e ligados ao campo, ou ainda, sobre desemprego ou trabalho, bem como, sobre diversidade cultural.

Um exemplo de avanço – ainda limitado - é a apresentação de uma personalidade negra brasileira. Nesse contexto, identifiquei apenas uma fotografia, que foi a do geógrafo Milton Santos, aspecto muito positivo. Mas, além dele, tantas outras r-existências negras, vinculadas a diversos campos de atuação, poderiam ser apresentadas aos estudantes pelos livros didáticos. Assim como a r-existência de movimentos negros em ação.

Assim, outra consideração é sobre as fotografias associadas a conteúdos referentes a questões étnico-raciais. Aparecem junto a discussões sobre as diferenças nos livros para o 1º e 2º ano, formação populacional e territorial, bem como, a diversidade cultural brasileira nos volumes do 3º ao 5º ano.

Nesses casos, sobretudo em relação às diversidades populacionais, territoriais e culturais, a exemplo dos povos tradicionais, as fotografias que acompanham as discussões são limitadas à exposição mulheres e homens em situações de trabalhos de subsistência do/no campo: agrícolas e extrativismo, em sua maioria. Em alguns casos, aparecem em trabalhos e consumo de bens e serviços urbanos. Como se não existissem vinculados a outros contextos.

Ainda que os livros apresentem mulheres, homens e comunidades quilombolas e outras tradicionais junto a essas discussões, as fotografias poderiam apresentá-los também em outras situações, ligadas aos seus territórios de vida, mas não necessariamente apenas nesse espaço e que não estejam restritos ao trabalho no campo, como por exemplo, em atividades e manifestações sociais, educacionais, culturais, religiosas e ambientais.

Algumas coleções até mostram uma ou duas fotografias com quilombolas em festa ou dança tradicional da comunidade, ou ainda, escolas e estudantes em quilombos. Mas, em sua

⁴¹ Apresentar positivamente a população brasileira em sua diversidade, valorizar todas as matrizes culturais e estar livre de preconceitos e discriminações (Brasil, 2021).

maioria, quando o tema é especificamente as comunidades quilombolas, predominam fotografias de pessoas adultas em atividades agropecuárias.

Essas formas de apresentá-los são reflexos do modo como as fotografias – e outras imagens - ainda são subutilizadas nos livros didáticos e nas práticas didático-pedagógicas. Sempre em segundo plano, em função da linguagem escrita, limitadas a ilustrarem e comprovarem o que já é dito nos textos. Funcionando dessa forma, as pessoas e as r-existências que apresentam, também ficam limitadas àquela exposição e modo de ser e existir. Passam a ser pensadas apenas daquele modo.

Algo semelhante ocorre no caso das contribuições culturais afro-brasileiras abordadas pelos livros didáticos e aqui apresentadas principalmente na categoria famílias e comunidades, em que a maioria das fotografias – são iguais ou semelhantes – e focam basicamente na capoeira. Algumas coleções mostram outras manifestações culturais afro-brasileiras, como o maracatu e a congada, além de danças tradicionais em quilombos, como o jongo, mas, via de regra, sem apresentar discussões sobre elas, as quais poderiam contemplar, por exemplo: histórias e locais de origem, bem como, de ocorrência na contemporaneidade.

Esses são aspectos importantes que levam aos estudantes conhecimentos sobre contribuições e diversidade cultural brasileira a partir dos povos africanos e afro-brasileiros, que também são diversos e, por isso, (re)produzem diversidades dentro dessa diversidade. Expressão das multiplicidades e das heterogeneidades que historicamente grafam os lugares em que nos encontramos e apreendemos de forma positiva ou negativa por meio de nossos sentidos e de diferentes linguagens, como as fotografias, que podem nos “dar a ver” ou ocultar essas grafias, nos aproximando ou distanciando do (re)conhecimento dessas r-existências.

De modo complementar, para além dos aspectos culturais, outras contribuições e/ou vivências/ r-existências negras - sociais, ambientais, políticas e econômicas - ao desenvolvimento ou ao funcionamento do Brasil que hoje conhecemos, poderiam ser contempladas ao abordar aqueles conteúdos específicos, mas também em outras discussões geográficas junto aos estudantes ao abordar conteúdos sobre os diferentes lugares, que envolvem, por exemplo: o bairro, os lugares históricos, o campo e a cidade, a sua organização e funcionamento, as atividades socioeconômicas e os tipos de trabalho e profissionais que os compõem e que fazem parte do cotidiano dos estudantes. Questões que são, inclusive, previstas nos referenciais curriculares.

Por meio de questionamentos como: Onde e como estão e/ou são percebidas pelos estudantes as r-existências negras - e outras minorizadas socialmente - nesses lugares, nas paisagens e pontos de referência históricos? Em seus lugares de vivências – no bairro, na escola, no lazer, no consumo de serviços etc.? Ou em outros lugares que frequentam e até mesmo aqueles que chegam ao seu conhecimento por outros meios?

Nessa direção, ao revisitar a questão-problema desta pesquisa: **“De que modo as fotografias presentes no contexto da educação (geográfica) com os anos iniciais do Ensino Fundamental podem contribuir para pensar-dialogar sobre questões étnico-raciais e r-existências negras?”**, posso agora afirmar que, apesar das limitações identificadas, é possível realizar abordagens mais frequentes referentes às presenças e também às ausências das r-existências negras diversas, por meio de experimentação de pensamentos com e a partir das fotografias e estabelecer diálogos em torno delas.

Pensamentos e diálogos mobilizados por questionamentos, problematizações e narrativas sobre o mundo. Narrativas próprias dos estudantes e dos docentes ou aquelas manifestadas e apresentadas por meio de outras linguagens que podem estar presentes no contexto escolar. As fotografias e diálogos podem refletir em outros modos de “dizer”, (re)significar e (re)pensar (com) r-existências negras na educação geográfica com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem deixar de considerar as diversas realidades e histórias que envolvem tais r-existências.

Sendo assim, afirmo, ainda, que na educação geográfica é possível experimentar outros modos de pensar com e a partir das fotografias sobre (e com) r-existências negras em que diversas narrativas e experiências no/com o mundo podem emergir e assim, outras leituras de mundos podem ser construídas ou ressignificadas por meio delas, sendo o livro didático um dos tantos meios pelo qual pode ocorrer a sua presença e viabilização desse processo educativo que vai além do contexto escolar.

Como expus e defendi ainda no início deste texto, refiro-me a uma educação que seja capaz de contribuir para a desconstrução de representações, imagens e concepções (re)produzidas no contexto das narrativas eurocêntricas. É fundamental a reelaboração e/ou ressignificação das imagens que povoam imaginários sociais e constituem nossas leituras de mundo, de lugares e de suas múltiplas r-existências/experiências.

E, de modo complementar, sem perder de vista a centralidade das fotografias na constituição de imaginários, pensamentos e conhecimentos geográficos conforme foi defendido

ao longo desta tese, outras linguagens, como a literatura, a música, o cinema, o jornalismo etc., podem funcionar como referenciais acerca de r-existências negras e assim contribuir para pensarmos com e a partir das fotografias, sejam aquelas presentes nos livros didáticos ou em outros meios digitais acessíveis aos docentes, como os indicados no segundo movimento de experimentar pensamentos com fotografias.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. In: RIBEIRO, Djamila (coord.). Coleção Feminismos Plurais. Editora Pólen: São Paulo, 2019.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo de. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kagembele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 173-184.

_____. Cartografia da diáspora África - Brasil. **Revista da ANPEGE**, v. 7, número especial, p. 261-274, 2011.

_____. A espacialidade do Brasil africano, a governança secular escravocrata e as perspectivas de uma articulação antirracista para o território nacional. **Revista da ANPEGE**, v. 18, n. 36, 2022.

BARBOSA PEREIRA, Alexandre *et al.* **Eu gosto (1º ao 5º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 1ª ed. São Paulo: BMH, 2021 (Coleção Eu gosto - Geografia).

BRANCO, Anselmo Lázaro; PICOLLI, Ana Paula; CAMPOS, Eduardo. **Da escola para o mundo: (1º ao 5º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 1º ed. São Paulo: Scipione, 2021 (Coleção Da escola para o mundo – Geografia).

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília, 2004.

_____. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: mar., de 2022.

_____. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: out., de 2023.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: nov., de 2021.

_____. **Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD (2023)**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2023-1/Edital_PNLD_2023_2_Retificacao_08_07_2021.pdf>. Acesso em: nov. de 2022.

_____. **Guia do Livro Didático Digital (2023)**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. MEC, 2023. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2023_anos_iniciais_ensino_fundamental_obras_didaticas/inicio>. Acesso em: nov., de 2022.

_____. **Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2>. Acesso em: jan., de 2024.

_____. **Retrato das Desigualdades: 21,2% das mulheres negras ocupadas não conseguem contribuir para a Previdência**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Brasília, 2024. Disponível em: <<https://abrir.link/AIFtF>>. Acesso em: nov., de 2024.

_____. Fundação Cultural Palmares. **Personalidades notáveis negras**. Gov.br, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/fomento-a-cultura/personalidades-notaveis-negras-1>. Acesso em: fev. de 2025.

CAMPOS, Ana Cristina. **Racismo no transporte já foi presenciado por 72% dos brasileiros**. Rio de Janeiro> mar. de 2022. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/APDyG>>. Acesso em: nov. de 2024.

CARDOSO, Loureço. O branco não branco e o branco-branco. **Humanitas Digital-Ciências Sociais**, n. 47, v.2, p. 53-81, 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 80-87.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia, C&A Alfa Comunicação, 2019.

CIQUEIRA, Diogo Marçal; SANTOS, Mariza Fernandes dos. Considerações sobre as geografias das relações étnico-raciais e as geografias negras no Brasil. **Revista da Anpege (Geografias Negras)**, v. 19, n. 38, 2023, p. 1-31.

CORRÊA, Gabriel Siqueira. **Narrativas raciais como narrativas geográficas: uma leitura do branqueamento do território nos Livros Didáticos de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal Fluminense: Niterói-RJ, 2013.

_____. O branqueamento do território como dispositivo de poder da colonialidade: notas sobre o contexto brasileiro. In: CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denílson Araújo de (Orgs.). **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, p. 117-130.

COSTA E SILVA, Alberto. **A África explicada aos meus filhos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denílson Araújo de. Apresentação. In: CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denílson Araújo de (Orgs.). **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, p. 9-12.

CRUZ, Valter do Carmo. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denílson Araújo de (Orgs.). **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, p. 15-36.

DESIDERIO, Raphaela de Toledo. Composições e afetos com fotoáfrica exercícios de pensamento na Educação Geográfica. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2017.

_____. Composições de fotoáfricas: experimentações na educação geográfica. **Revista Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 7-18, jul./dez. 2018.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. In: RIBEIRO, Djamilia (coord.). Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Jandaíra, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: Narrar nossa própria história é um ato político** (Etapa 4). Curso Ler o Brasil- Casa Sueli Carneiro (online): São Paulo, 2023.

FILÉ, Valter. Educação do olhar e Lei 10.639/2003. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 364–377, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73862>. Acesso em: 28 ago. 2024.

FTD. **Bons amigos: (1º ao 5º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 1º ed. São Paulo: FTD, 2021 (Coleção Bons amigos – Geografia). Produção coletiva. Editora responsável: Bruna Migotto Barbieri Estruzani.

GARCIA, Valquíria. **Vida criança: (1º ao 5º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 1º ed. São Paulo: Saraiva, 2021 (Coleção Vida criança – Geografia).

GELEDÉS, Instituto; ALANA, Instituto. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (Orgs.). São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>>. Acesso em: out. de 2023.

GOMES, Edlaine *et. al.* A boneca abayomi: entre retalhos, saberes e memórias. **Revista Iluminuras-Porto Alegre**, v.18, n.44, p. 251-264, jan/jul., 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, 2012.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. O movimento negro no Brasil: Ausências, emergências e a produção de saberes. **Epistemologias do Sul**. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2018.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Movimento ou movimentos negros. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1ª ed., 2022.

GUELLI, Neusa; NIGRO, Cintia. **Presente Mais: (1º ao 5º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais.** 1º ed. São Paulo: Moderna, 2021 (Coleção Presente Mais – Geografia).

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Geo-Grafias Negras & Geografias Negras. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**, v. 12, n. Ed. Especial – *Caderno Temático “Geografias Negras”*, p. 292-311, abr., 2020.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 25-49, jan./abr., 2016.

_____. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodisapórico.** 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 55-78.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

JUNIOR, Laercio Furquim; SILVA, Edilson Adão Cândido da. **A conquista: (1º ao 5º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais.** 1º ed. São Paulo: FTD, 2021 (A conquista – Geografia).

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação.** Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2016.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntrico. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 8-23.

LEITE, Amanda Maurício Pereira. **Fotografia para ver e pensar.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2016.

MARTINEZ, Rogério; GARCIA, Wanessa. **Pitangá Mais (1º ao 5º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais.** 1º ed. São Paulo: Moderna, 2021 (Coleção Pitangá Mais - Geografia).

MASSEY, Doreen. Filosofia e Política da Espacialidade: Algumas Considerações. **Revista GEOgraphia.** Ano 6, n. 12, 2004.

_____. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade.** Tradução: Hilda Pareto Maciel; Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. **A mente geográfica.** Revista GEOgraphia, v.19, n. 40, 2017: mai/ago. Tradução: Ana Angelita da Rocha e Maria Lucia de Oliveira. Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2017.

MEDEIROS, Renata de. **Diálogos (1º ao 5º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais.** 1ª ed. São Paulo: Ática, 2021 (Coleção Diálogos - Geografia).

MODERNA. **Buriti Mais: (1º ao 5º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais.** 1º ed. São Paulo: Moderna, 2021 (Coleção Buriti Mais – Geografia). Produção coletiva. Editor responsável: Cesar Brumini Dellore.

MOURA, Bruno de Freitas. Estudo mostra que escolas com mais alunos negros têm piores estruturas. **Agência Brasil.** Rio de Janeiro: abr., 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-04/estudo-mostra-que-escolas-com-mais-alunos-negros-tem-piores-estruturas>.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kagembele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2ª edição revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.15-20.

_____. **Negritude: usos e sentidos** (Coleção Cultura Negra e Identidades). Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

OBSERVATÓRIO da branquitude. **A cor da infraestrutura escolar: diferenças entre escolas brancas e negras.** Rio de Janeiro: abr., 2024. Disponível em: <https://observatoriobranquitude.com.br/a-cor-da-infraestruturura-escolar-diferencas-entre-escolas-brancas-e-negras/>.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de; GIORDANI, Ana Claudia de Carvalho; TONINI, Ivaine Maria. A imagem regulada: visualidade espacial no PNLD do Ensino Médio. In: Tonini et. al. (Orgs.). **Geografia e livro didático: para tecer leituras de mundo.** São Leopoldo: Oikos, 2019, 2ª ed., pp. 16-28.

OLIVEIRA, Denilson Araújo de. Por uma geografia nova do ensino de África no Brasil. In: RATTS, Alex et al (Org.) **Espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero.** Goiânia, Gráfica da UFG, 2018, p. 09-32. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-na-escola/conteudo/parte1/01.html>.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. Tropas de imagens partilham o (não) saber geográfico: territórios contestados de poder. **Punto Sur**, v. 2, p. 5-19, en./jun, 2020.

_____. Fotografias, geografias e escola. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, Goiânia, 2019.

_____. **Fotografias e conhecimentos do lugar onde se vive:** notas sobre linguagem fotográfica e atlas municipais escolares. [s.n.t]. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/24300221/Fotografias-e-Conhecimentos-Do-Lugar-Onde-Se-Vive>. Acesso em: jun. de 2023.

_____. Fotos em sites: Geografias da cultura contemporânea. **Revista Geografares**, n. 7, 2009.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M.; GIRARDI, Gisele. Diferentes linguagens no ensino de Geografia. In: **Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, XI**, 2011. Goiânia. Anais... Goiânia, 2011, p. 1-9.

PAULI, Marieli Maria. **O conceito de lugar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma abordagem a partir das fotografias presentes em livros didáticos de geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Grande Dourados, 2022. 124f.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. Resistência Descolonial: Estratégias e táticas territoriais. **Terra Livre**, [S. l.], v. 2, n. 43, p. 17–55, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/615>. Acesso em: 24 abr. 2024.

PEREIRA, Flora. África sem estereótipos. Entrevista concedida a Thais Paiva. **Jornal Carta Capital**. 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/africa-sem-estereotipos/>. Acesso em: jun. de 2024.

POR UMA GEO-GRAFIA NEGRA. **XIII Encontro Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Enapege)**. São Paulo: set., 2019. Disponível em: <https://www.anpege.ggf.br/documento.php?id=41>. Acesso em: out. de 2023.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios – diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. In: CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denílson Araújo de (Orgs.). **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, p. 37-54.

QUEIROZ FILHO, Antonio Carlos. **Além do que a vista alcança: sobre paisagem como dobras de sentidos**. Vitória-ES: Editora Rasuras, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-126.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra-Portugal: Almedina, 2009, p. 74-117.

RAMOS, Eduarda. Bonecas Abayomi: o perigo de contar uma história hegemônica. **Lunetas**, 2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi> . Acesso em: abr. de 2024.

RATTS, Alex. Corpos negros educados: notas acerca do movimento negro de base acadêmica. **Nguzu: Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos**, Londrina, v. 1, 2011, p. 28-39.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação Geográfica e Ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, 2019.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: GERNER, Júlio (org.). **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996, p. 133-144.

SANTOS, Emerson Renato Nascimento dos. Refletindo sobre a Lei 10.639: possibilidades e necessidades do ensino de Geografia a partir de um tensionamento do Movimento Negro. In: **XII Encuentro de Geógrafos de América Latina -Caminando en una América Latina en transformación**. Montevidéo: Universidad de la República del Uruguay, 2009.

_____. O movimento negro brasileiro e sua luta antirracismo: por uma perspectiva descolonial. In: CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denílson Araújo de (Orgs.). **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, p. 54-75.

_____. A Lei 10.639 no PNLD de Geografia: um ensaio sobre questões, mudanças e permanências. In: Tonini *et. al.* (Orgs.). **Geografia e livro didático: para tecer leituras de mundo**. São Leopoldo: Oikos, 2019, 2ª ed., p. 29-49.

_____. Por uma geografia descolonial: dilemas epistêmicos de conhecimento no combate ao eurocentrismo do ensino de geografia na implementação da lei 10.639/03. In: CAETTANEO, Dilermando; CÂMARA, Marcelo Argenta; SILVEIRA, Renata Ferreira da. (Orgs.). **Geografias das R-existências**. Ponta Grossa: Monstro dos Mares, 2021, p. 263-290.

_____. Vinte anos da lei 10.639: quais os desafios para o ensino de geografia?. **Boletim Paulista de Geografia**, nº 111, jan.-jun. 2024.

SANTOS, Renato Emerson N. dos; SANTOS, Ronald Coutinho. Desafios para a implementação de uma educação antirracista no ensino de geografia: os conflitos na prática cotidiana de professoras (es). **Revista da ABPN**, v. 12, n. Ed. Especial - *Caderno Temático “Geografias Negras”*, p. 78-108, abr. 2020.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kagembele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SIMIELLI, Maria Elena. **Ápis Mais (1º ao 5º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2021 (Coleção Lápis Mais - Geografia).

SOARES, Edimara Gonçalves. Geografia Escolar e Quilombos: A construção do raciocínio geográfico. **Revista Pesquisar**, Florianópolis, v. 7, n. 13, Ed. especial: SELIGeo, p. 135-152, jun. 2020.

SOUZA, Lorena Francisco de. As relações etnicorraciais na geografia escolar: desafios metodológicos e pedagógicos. **Revista Produção Acadêmica-NURBA**, v. 2, n. 2, p. 04-19, dez. 2016.

SOUZA, Lorena Francisco de; SANTOS, Camila da Conceição Reis. A geografia escolar e o ensino das relações étnico-raciais: apontamentos a partir do currículo de referência do estado de Goiás. **Revista da ABPN**, v. 12, n. Ed. Especial- *Caderno Temático “Geografias Negras”*, p. 273-291, abr., 2020.

SOUZA, Lorena Francisco de; MACHADO, Luíza Helena Barreira. O ensino das relações étnico-raciais a partir de conteúdos geográficos na educação básica. **Revista Signos Geográficos**, v. 3, 2021, p. 1-36.

THEVES, Denise Wildner; KAERCHER, Nestor André. A Geografia nos anos iniciais: olhando longe para ver mais, chegando perto para ver melhor. **Revista Ensino em Re-vista: Uberlândia-MG**, v. 29, 2022, pp. 1-22.

YAKUBU, Paul. As casas pintadas de Tiébélé: um modelo de colaboração comunitária [The Painted Houses of Tiébélé: A Model for Communal Collaboration]. **ArchDaily Brasil**. Out. de 2023. Tradução: Camilla Ghisleni. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/1007672/as-casas-pintadas-de-tiebele-um-modelo-de-colaboracao-comunitaria>> Acesso em: nov. de 2024.