



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS (IESA)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGEO)

LAVÍNIA DE SOUSA ALMEIDA MENDES

**Ensino de Geografia por uma ótica racial: Proposição a partir da  
Literatura Negra brasileira**

GOIÂNIA  
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

Lavínia de Sousa Almeida Mendes

#### 3. Título do trabalho

“ENSINO DE GEOGRAFIA POR UMA ÓTICA RACIAL: Proposição a partir da literatura negra brasileira”

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Lavínia De Sousa Almeida Mendes, Discente**, em 16/03/2026, às 21:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Lorena Francisco De Souza, Professora do Magistério Superior**, em 17/03/2026, às 11:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6057027** e o código CRC **19A3620D**.

---

LAVÍNIA DE SOUSA ALMEIDA MENDES

**Ensino de Geografia por uma ótica racial: Proposição a partir da  
Literatura Negra brasileira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção de título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Natureza e Produção do Espaço.

Linha de Pesquisa: Ensino-aprendizagem em Geografia.

Orientador (a): Prof. Dra. Lorena Francisco de Souza.

GOIÂNIA

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Mendes, Lavínia de Sousa Almeida

Ensino de Geografia por uma ótica racial: [manuscrito]: Proposição a partir da Literatura Negra brasileira / Lavínia de Sousa Almeida Mendes. - 2026. 134 f.: 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Lorena Francisco de Souza

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2026.

Bibliografia.

Inclui: siglas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Literatura Negra. 2. Ensino de Geografia. 3. Inovação em Propostas de Ensino de Geografia (IPEGEO). 4. Geografias Negras.

I. Souza, Lorena Francisco de, orient. II. Título.

CDU 911.3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS  
**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Ata nº 11/2026 da sessão de Defesa de Dissertação de **Lavínia de Sousa Almeida Mendes**, que confere o título de **Mestra em Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

**Aos seis dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis**, a partir das **13:00 horas**, no **Auditório Maria Geralda de Almeida**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“ENSINO DE GEOGRAFIA POR UMA ÓTICA RACIAL: Proposição a partir da literatura negra brasileira”**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientadora, Professora Doutora **Lorena Francisco de Souza (PPGEO/IESA)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Geny Ferreira Guimarães (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ))**, membro titular externo; Professora Doutora **Lana de Souza Cavalcanti (PPGEO/IESA)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Lorena Francisco de Souza (PPGEO/IESA)**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, **aos seis dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Lorena Francisco De Souza, Professora do Magistério Superior**, em 11/03/2026, às 15:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geny Ferreira Guimarães, Usuário Externo**, em 11/03/2026, às 18:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 11/03/2026, às 19:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6044940** e o código CRC **A10F6B41**.

Referência: Processo nº 23070.003618/2026-41

SEI nº 6044940

## AGRADECIMENTOS

À Lorena Francisco de Souza pela orientação atenciosa e pela compreensão diante dos atravessamentos que sempre surgem ao longo não apenas da pesquisa, mas no desenrolar da vida.

À cada docente e colega de graduação e pós-graduação que me recebeu no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG) e colaboraram com a minha formação. Igualmente ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Interseccionalidades na Educação Geográfica (GEPiGEO), coordenado por Lorena Francisco de Souza.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela possibilidade de ser bolsista ao longo do mestrado.

Às professoras Camila Leopoldina Batista dos Santos (que compôs a banca de qualificação como suplente) e Poliane Vieira Nogueira pelas indicações de leitura, sugestões e parcerias contínuas.

Às professoras Adriana Olívia Alves e Geny Ferreira Guimarães por estarem na banca de qualificação e colaborarem com os contornos dessa dissertação.

À minha mãe Daniella Sousa, aos meus tios Maicon e Octávio por terem me ensinado que o melhor caminho era, é e será o dos livros, da leitura corajosa e do compromisso com os estudos.

Ao Ylê Asè Ojú Odé, especialmente à Mãe Corrinha e ao Pai Luiz por me ensinarem que coração bom e justo e mente equilibrada abrem portas.

À Erika Pereira dos Santos por me acompanhar nas travessias de forma afetuosa e amorosa.

Aos amigos e às amigas: Ana Paula Oliveira Lima, Annandra Lís, Carolina Tomasi, Edvaldo Virote, Fernando Primo, Ingrid Barbosa, Kamila Dantas, Luiz Cláudio Cerqueira, Marcos Rafael Andrade de Melo, Pedro Alcantara, Saulo Schwartzmann, Victor Diego Cabral Barbosa, Vinicius Augusto, Whelderon Espíndola Ledes.

*“[...] a educação tem a ver com a prática da liberdade!”*

(bell hooks)

*“Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola. Será que estamos dispostos? Podemos, enquanto educadores(as) comprometidos(as) com a democracia e com a luta pela garantia dos direitos sociais, recusar essa tarefa?”*

(Nilma Lino Gomes)

*“O negro é a figura-chave em seu país, e o futuro desta nação é tão brilhante ou tão sombrio quanto o dele.”*

(James Baldwin)

## RESUMO

Tecer a costura entre ensino de Geografia e Literatura Negra não é inédito, no entanto, não é uma constante o interesse da primeira área pela segunda. Sendo uma discussão do momento presente entender como o olhar racial negro, a produção negra brasileira ou estrangeira e o antirracismo colaboram para a leitura do espaço geográfico, surpreenderia se na vasta produção sobre Geografia e Literatura estivesse ali quantidade expressiva de escritoras negras e obras que abordam a questão racial. A visibilização das discussões e abordagens antirracistas é exceção também no Ensino de Geografia, quando são consideradas de fato científicas e benfazejas para a leitura do espaço geográfico. Diante disso, busca trabalhar o problema: de que maneira a aproximação entre Ensino de Geografia e Literatura Negra pode colaborar com a leitura antirracista do espaço geográfico, instigando professores em formação inicial e continuada a trabalharem questões raciais no ensino médio (EM)? Logo, partimos do objetivo de propor uma leitura antirracista do espaço geográfico brasileiro, para professores em formação inicial e continuada, a partir do diálogo entre ensino de Geografia e Literatura Negra. Entre os específicos: discutir os efeitos da Lei nº 10.639 no ensino de Geografia, perspectivando as questões raciais como fundamentais para o exercício da cidadania; dialogar com a Literatura Negra a fim de, através da ficcionalidade crítica, instigar a leitura do espaço geográfico por lentes antirracistas, em especial sobre a formação do território brasileiro; construir um material didático, a partir da metodologia Inovação em Propostas de Ensino de Geografia (IPEGEO), voltado para professores em formação inicial e continuada da disciplina de Geografia. Costurando com o materialismo histórico e dialético e teoria histórico-cultural, a presente pesquisa de cunho qualitativo propôs-se a: elaborar percurso didático, com base na IPEGEO e, a partir deste percurso, produzir material didático direcionado aos professores de Geografia em estágio de formação inicial ou continuada. Optou-se por selecionar a obra infantojuvenil *Histórias da Preta*, da autora Heloisa Pires Lima, a fim de trabalhar o conteúdo de formação do território brasileiro na etapa do ensino médio (EM). A confluência teórica entre Geografias Negras e Literatura Negra reflete-se no material didático ao trazer dois aspectos fundamentais: primeiro, abordagens antirracistas são indispensáveis para os estudantes tanto quanto para os docentes de Geografia, da mesma maneira que racializar conteúdos geográficos deve ser um exercício paralelo a disputar o currículo; segundo, quando a Literatura Negra é abordada como eixo central das aulas, e não coadjuvante ou como se estivesse à serviço da ciência geográfica, potencializa a sensibilização sobre as questões raciais e desenha interpretações sobre a formação do território brasileiro que visibilizam trajetórias pouco citadas no ensino de Geografia. Este trabalho delata que o mal estar diante das questões raciais na Geografia e no ensino de Geografia não dizem respeito ao possível enfraquecimento da ciência geográfica: dizem respeito à responsabilidade, ao compromisso e à prioridade – ou a falta destes.

**Palavras-chave:** Literatura Negra; ensino de Geografia; Inovação em Propostas de Ensino de Geografia (IPEGEO); Geografias Negras.

## ABSTRACT

Relating Geography teaching to Black Literature is not new; however, the interest of geography in Black Literature is not constant. It is an important discussion to understand how the black racial perspective, brazilian or foreign black production, and anti-racism contribute to the interpretation of geographic space. There is a great deal of work on Geography and Literature, but black writers and their works are not frequently invited to the debate. The visibility of anti-racist discussions and approaches is also an exception in Geography teaching, when they are considered truly scientific. The aim is to answer the question: how can the connection between Geography teaching and Black Literature contribute to an anti-racist reading of geographic space, encouraging teachers in initial and continuing training to approach racial issues in secondary education? Our goal was to propose an anti-racist reading of brazilian geographic space for teachers in initial and continuing training, based on a dialogue between Geography teaching and Black Literature. The specific objectives were: to discuss the effects of Law 10.639 on the Geography teaching, considering racial issues as fundamental to the exercise of citizenship; to engage with Black Literature in order to encourage the reading of geographic space from an anti-racist perspective, especially regarding the formation of brazilian territory; to construct teaching materials, based on the Inovação em Propostas de Ensino de Geografia (IPEGEO) methodology, aimed at teachers in initial and continuing training in the subject of Geography. Based on historical and dialectical materialism and historical-cultural theory, this qualitative research aimed to: develop a “percurso didático”, based on IPEGEO and, from this “percurso”, produce didactic material directed at Geography teachers in initial or continuing teacher training. The children's book "Histórias da Preta", Heloisa Pires Lima, was chosen to be used in order to teach the concept of brazilian territorial formation at the high school level. The dialogue between Black Geographies and Black Literature is reflected in the teaching material by bringing two fundamental aspects: first, anti-racist approaches are indispensable for students as well as for Geography teachers. In the same way that racializing geographical content should be an exercise parallel to dispute the curriculum. Secondly, when Black Literature is approached as a central theme in classes, and not as a supporting element, it raises awareness of racial issues and proposes interpretations of the formation of brazilian territory that make visible trajectories that are rarely mentioned in Geography teaching. This work reveals that the unease surrounding racial issues in Geography and in the Geography teaching is not about weakening the geographical science: it is about responsibility, commitment and prioritization – or the lack thereof.

**Keywords:** Black Literature; Geography teaching; Inovação em Propostas de Ensino de Geografia (IPEGEO); Black Geographies.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 IPEGEO

P. 62

## LISTA DE ESQUEMAS GRÁFICOS

Esquema gráfico 1	Método e metodologia da pesquisa	P. 19
Esquema gráfico 2	Quadro teórico da pesquisa	P. 21
Esquema gráfico 3		P. 27
Esquema gráfico 4	Planejamento: Conceitos, raciocínios e linguagens geográficas	P. 63
Esquema gráfico 5	Orientações curriculares	P. 65
Esquema gráfico 6	Sistema conceitual	P. 68
Esquema gráfico 7	Mapa de conteúdos	P. 78

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Motivo de ter parado de frequentar a escola	P. 30
Quadro 2	O que diz a BNCC (2017)	P. 66
Quadro 3		P. 80

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DC-GO	Documento Curricular para Goiás
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
EB	Ensino Básico
EM	Ensino Médio
GEPiGEO	Grupo de Estudos e Pesquisas em Interseccionalidades na Educação Geográfica
GNs	Geografias Negras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESA	Instituto de Estudos Sócio-Ambientais
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IMB/SEGPLAN	Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos da Secretaria de Gestão e Planejamento
IPEGEO	Inovação em Propostas de Ensino de Geografia
LaGENTE	Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-raciais e Espacialidades
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEG	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica
NEGRA	Núcleo de Estudos em Gênero, Raça e Africanidades
NEGRAM	Núcleo de Pesquisa e Estudos em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SINPGeo	Seminário Interno de Pós-Graduação em Geografia
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNEGRO	União de Negros pela Igualdade

## SUMÁRIO

UM COMEÇO	P. 16
1. GEOGRAFIAS NEGRAS: LEITURAS DO ESPAÇO A PARTIR DA IDENTIDADE NEGRA	P. 24
1.1. Lei nº 10. 639/2003 e o Ensino de Geografia	P. 28
1.2. Sentidos para formar a si e propor-se a ensinar: cidadania e acesso aos direitos	P. 38
1.3. Os jovens escolares precisam ler (mais): Não abrimos mão da Literatura Negra!	P. 43
1.4. Literatura Negra e Ensino de Geografia: potencialidades e desafios	P. 50
2. TECER PLANEJAMENTO COM CORAGEM E OUSADIA: FORJA DO ANTIRRACISMO NO ENSINO DE GEOGRAFIA	P. 56
2.1. IPEGEO e identidade docente: aprender, ensinar, aprender	P. 56
2.2. Bem planejar para afinar, não para evitar a beleza do imprevisível	P. 61
3. LITERATURA NEGRA COM A PALAVRA: TÃO REAL É A PRETA QUANTO O QUE INSPIRA A FICCIONALIDADE NA ESCRITA	P. 82
UM NOVO COMEÇO	P. 122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	P. 127

## UM COMEÇO

Em alguns momentos fiquei entre a forma acadêmica de escrever-dizer e a liberdade poética, entre explicar cada vírgula e não subestimar os leitores. Como dito por Cidinha da Silva na I Residência Literária, promovida pela Editora Negalilu, no ano de 2022, da qual tive a oportunidade de participar, subestimar não deve ser premissa para a escrita.

Ao longo da montagem do quebra-cabeças da dissertação perguntei-me o que deveria de fato entregar e o que guardar dentro do mato, para que seja possível distinguir travessões e pontos de continuação apenas se se dispuserem a embrenhar no mistério dos galhos pontiagudos, das árvores desconhecidas, dos cantos enigmáticos, do breu.

Pergunto-me o porquê do incômodo de ler um mesmo parágrafo duas, três ou mais vezes quando o pesquisador, o ser humano que escreve e publica é negro ou negra. Os porquês – correção válida: penso que é devido o plural – de não se embrenhar na mata do pensamento negro. Dizem até que há certo requinte quando é necessário ler um texto várias vezes, com dicionário na cabeceira, como se isso sinalizasse profundidade ou exercício intelectual peculiar. Se negro não. “Faz o feijão com arroz.” “Tá inventando moda.” Em tom acusativo, uma *galerinha* que não se acostumou com o clima das graduações pós-Cotas esbraveja: “Panfletário!”. Em meio a tantas aspas, não abdicó do direito de ser humana.

Começo a dissertação assim: concordando com Cidinha. E convido especialmente as pessoas brancas a, primeiro, se enxergarem. Encararem o espelho. É assim que se torna possível pensar no envolvimento responsável da branquitude com as questões raciais: discernindo quem são e articulando-se entre si.

Para os brancos e brancas, esforçar-se para entender nosso pensamento é um passo importante na caminhada antirracista. Nós, negros e negras, esforçamo-nos e muito para estabelecer diálogo, mesmo quando é nitidamente colonial, respeitá-los diante suas limitações – tentativa às vezes falha, pois a raiva ocasionalmente supera, chegando à indiferença, até que uma bordoadada faz com que miremos de novo o algoz. E, em dias, anos e séculos de extrema violência e brutalidade, não me recordo de ter estudado, visto ou escutado perversidade de igual magnitude que nós, negros e negras, já dirigimos aos brancos e às brancas. Veja, estou falando de estrutura. Confesso estar entre os que falham e diria inclusive que estar na universidade e conviver com códigos que a constituem é mais complexo, para mim, do que ler, escrever e concatenar ideias. E os 28 quilômetros de distância de onde moro até o

Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA) não colaboram para amenizar a complexidade<sup>1</sup>.

Esta pesquisa nasce de uma utopia necessária: o desejo de ver uma sociedade igual, em que nenhum ser humano negro precise ser antirracista, pois o racismo não mais seria uma realidade. A presente dissertação aqui está, e eu como pesquisadora aqui estou, pela inexistência do racismo.

Uma das minhas principais preocupações e dificuldades foi como me apropriar de um método que não parecesse fantasma ao longo da escrita, que fizesse sentido, não exalasse distanciamento e neutralidade. Minha formação em Licenciatura em História<sup>2</sup> proporcionou-me conhecimentos úteis e indispensáveis. Em muitos momentos ficou mais em evidência a formação na/da rua e na literatura poética do que a própria História. No entanto, vale dizer que a forma de fazer, de pensar cientificamente, inserindo as produções, os autores e os eventos nas suas devidas temporalidades, investigando suas intenções e sendo desconfiada ao longo de todo o processo de pesquisa, veio da graduação. Isso também compõe o método, que em alguns momentos mesmo não intencional, fez-se.

Vale dizer que não foi uma equação simples, e penso que não há uma resposta exata sem vírgulas e poréns, ao decidir coadunar com o materialismo histórico e dialético<sup>3</sup>. Entendê-lo é demasiado difícil para mim. Entendê-lo no ensino de Geografia ainda mais. Educação e trabalho. Modo de produção e classe. O papel controverso da escola numa

---

<sup>1</sup> Devo fazer jus a um motivo extremamente relevante para a minha permanência na pós-graduação: a possibilidade de realizar a pesquisa com bolsa e auxílios financeiros da Universidade, sem os quais seria inviável estar e concluir o mestrado. Nos momentos em que a distância física e emocional me afastaram das engrenagens acadêmicas, a possibilidade de me dedicar aos estudos com mais tempo, vislumbrar o futuro possível após o mestrado e os ganhos de leituras e conhecimentos, agradaram-me. Ademais, conhecer outros pós-graduandos e graduandos negros foi em alguns momentos o único sentido visível.

<sup>2</sup> Após o curso de Licenciatura em História, cursado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) Campus Goiânia, segui para a especialização Uso Educacional da Internet, a qual aproximou-me mais da educação para as relações étnico-raciais. Nesta trabalhei o Movimento Black Lives Matter como possibilidade de conteúdo a partir de projeto interdisciplinar com professores em formação inicial e continuada, do coletivo Núcleo de Estudos em Gênero, Raça e Africanidades (NEGRA) do IFG Campus Goiânia, instituição que me graduei. A partir deste trabalho de conclusão vi-me mais pertencente às discussões sobre ensino.

<sup>3</sup> Observo que no intervalo entre meados da graduação e a especialização alimentei uma certa ojeriza ao marxismo – não ao materialismo como método até por não ter maturidade e leitura acadêmica para tal – por estar envolta em relações e círculos que não consideravam identidades como valiosas para análise teórica, nem mesmo nos corredores dos movimentos sociais que passei. O marxismo que provavelmente revira Marx no cemitério inglês, foi posto como verdade absoluta para qualquer tempo e espaço e dito como a única base teórica válida na sonhada derrocada político-econômica do capitalismo para outra realidade possível. “Esse negócio de identidade a gente resolve depois” e “A questão de classe já resolve tudo” – diziam. Somado a isso, à época, muitos companheiros – homens brancos cisgênero – foram acusados de assédio sexual e assédio moral, chegando a ameaça de agressão física em reuniões públicas contra mulheres, o que gerou rompimentos e meu consequente afastamento não apenas das pessoas, como também do marxismo como teoria e método. Amadurecendo leituras percebo que o diálogo é possível ao deparar, por exemplo, com Angela Davis (2017), que me apetece. Logo, não posso homogeneizar um método e desconsiderar o fato de que nele não há apenas uma forma de ver o mundo. O materialismo histórico e dialético não é uma propriedade da branquitude, muito menos dos homens cisgênero.

sociedade capitalista. Contradição como eixo fundante da dialética. Eu poderia seguir a lista de discussões viáveis incansavelmente, no entanto, o ponto principal que traz a baila o materialismo, em especial a produção negra marxista, é a liberdade<sup>4</sup>.

Para que a liberdade torne-se cada vez mais uma realidade exequível é necessário pensar. Uma ação que não está pronta e não há o que possa substituí-la: *chats* e *softwares*. Não é possível lutar por liberdade e abraçá-la como mote teórico, materialista ou não, sem pensar. Na minha vida, a escola foi um dos espaços que mais me instigaram a tal ação, tanto individual quanto coletivamente.

Destaco que a Teoria Histórico-Cultural (THC) fez-se necessária, considerando a mediação didática relevante no ensino de Geografia. Edmundo Fernandes Souza Filho e Edna Martins (2022) salientam que a THC, apesar de não tratar especificamente de questões étnico-raciais, é importante por relacionar contexto, circunstâncias sociais, desenvolvimento e formação do sujeito. Especificando a escola, os autores ponderam que:

[...] o modo como os sentidos são constituídos pelos estudantes negros pode oferecer pistas para chegar ao entendimento acerca da relação que esses alunos estabelecem com o estudo e das relações que se estabelecem no interior da escola. Entende-se também que, diante da temática racial, o sentido pessoal atribuído à atividade de estudo por tais estudantes pretos e pardos pode ser perpassado pelas vivências decorrentes das questões étnico-raciais presentes na sociedade de um modo geral. Sendo assim, é clara a necessidade de se identificar as especificidades das relações que marcam as trajetórias educacionais da população negra, bem como as histórias individuais de estudantes pretos e pardos, com vistas ao entendimento dos sentidos atribuídos ao processo educacional, às expectativas para o futuro universitário e aos projetos de vida (Souza Filho, Martins, 2022, p. 6).

São apontamentos valiosos para professores em formação: não biologizar e naturalizar os sujeitos escolares, não ignorar suas múltiplas dimensões, como as trajetórias e o contexto socioeconômico, não apenas dos estudantes, mas também dos docentes, da escola, da região a qual está inserida. Afinal, não faz sentido estabelecer um olhar sensível, afetuoso e consciente em relação aos estudantes e invisibilizar o docente – máquina, sabe-tudo, faz-tudo, palhaço do picadeiro e, se acha ruim receber mal, que mude de profissão, como dito por Fátima Gavioli, secretária da educação do estado de Goiás, em *live* no ano de 2025. Nós, educadores, somos humanos e não podemos abdicar dessa condição.

Diante disso, esboçamos o método da pesquisa no esquema abaixo:

---

<sup>4</sup> Não entrarei no mérito da pluralidade de sentidos históricos do termo, considerando diferentes vertentes e grupos internos aos movimentos negros. Ponto que liberdade aqui é viver numa sociedade em que a desigualdade e a violência não sejam condições primárias de sua organização e estrutura. O respeito e o amor genuínos pela vida e pelas formas diferentes de viver, superariam qualquer princípio individualista e animalesco, muito presente no nosso passado colonial e no presente. A liberdade é o projeto de futuro que devemos materializar no presente, semear e plantar para colher.

Esquema gráfico 1 - Método e metodologia da pesquisa



Fonte: Lavinia de Sousa Almeida Mendes (2025)

Ressalto em relação à metodologia alguns aspectos estéticos presentes na dissertação. O uso do negrito, quando presente em citações diretas, foi mantido em respeito ao texto e autorias mencionados, bem como frisa termos-chave. O negrito é justificado em notas de rodapé ao longo da dissertação ou no corpo do texto. O usufruto do itálico se refere aos termos estrangeiros e menções aos títulos de artigos e livros.

Por fim, as aspas duplas cumprem a função de indicar citações diretas com até três linhas e, além disso, indica lembranças de falas de terceiros, como se fossem personagens de uma grande trama real. Preferi as aspas ao invés dos travessões, pontuação comumente utilizada para cumprir a função de sinalizar falas em textos escritos em formato de prosa.

Pormenorizo a etapa 2, construção da IPEGEO: 1) Leitura curricular: consulta à Lei 10.639 e BNCC, a fim de pinçar um conteúdo geográfico; 2) Escolha dos conceitos principais e dos conceitos coadjuvantes, a fim de construir o sistema conceitual; 3) Estruturação da

cadeia lógica de desenvolvimento do conteúdo; 4) Elaboração do percurso didático: problematização - sistematização - síntese.

De igual maneira, a etapa 3: 1) Seleção dos trechos de *Histórias da Preta* (Lima, 2005); 2) Seleção de textos literários coadjuvantes; 3) Conectar o mapa de conteúdos com a trinca metodológica proposta por Renato E. dos Santos (2007): conhecer o mundo, conhecer sua posição no mundo e tomar posição neste mundo; 4) Elaboração do *design*; 5) Seleção de imagens ou figuras.

O início da construção da IPEGEO (nos meses de junho e julho de 2025) se deu alinhada com o Júlio César Oliveira de Moraes, professor de Geografia, da rede federal de ensino. Juntos participamos do grupo “Inovação em Propostas de Ensino de Geografia: estratégias para a formação/atuação de professores de Geografia na Educação Básica” (2024/2025), retomado no item 2.1.

Dito isto, a presente pesquisa dedicou-se a circunstanciar um olhar racial no ensino de Geografia para trabalhar um conteúdo escolar, usufruindo da Literatura Negra brasileira<sup>5</sup>. Para isso, foi estruturado um material didático direcionado a professores em formação inicial e continuada, que possivelmente atuarão em turmas do Ensino Médio (EM), baseado na metodologia Inovação em Propostas de Ensino de Geografia (IPEGEO).

Como problema de pesquisa aponto: De que maneira o diálogo entre ensino de Geografia e Literatura Negra pode colaborar com a leitura antirracista do espaço geográfico, instigando professores em formação inicial e continuada a trabalharem questões raciais no ensino médio (EM)? E como objetivo geral: Propor uma leitura antirracista do espaço geográfico brasileiro, para professores em formação inicial e continuada, a partir do diálogo

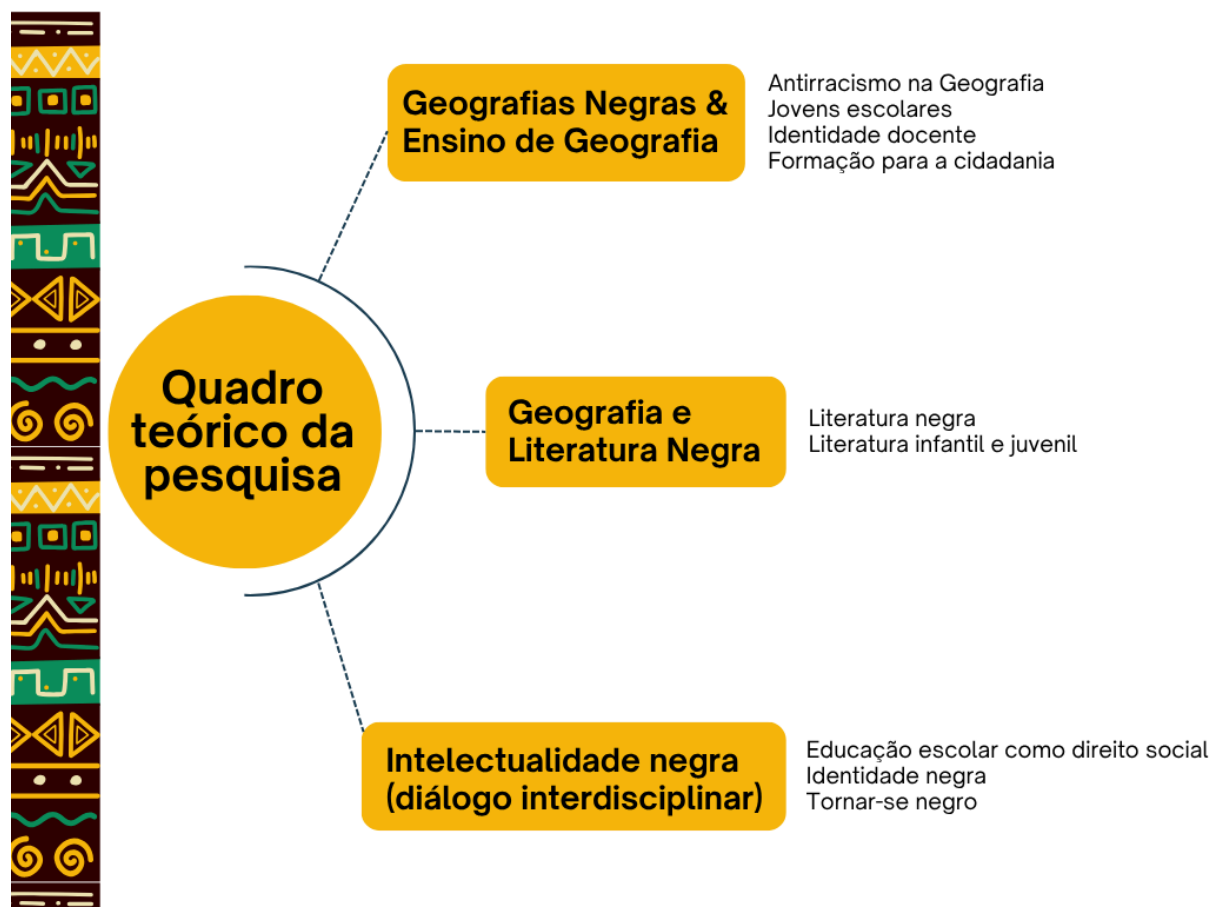
---

<sup>5</sup> Diante de amplo e histórico debate sobre o que é Literatura Negra no Brasil, do qual essa dissertação não será suficiente, destaco que coaduno com a importância de destacar o lugar dos autores e das autoras negros na produção literária, seja contemporânea ou não. Nos debates que temos feito na Cria Gueto Cria, iniciativa literária composta por mulheres negras que surgiu na região metropolitana de Goiânia, da qual faço parte, afirmamos a importância do termo negra ao invés de afro-brasileira, e não tratamos como sinônimos, mesmo tendo contato com textos e produções acadêmicas que partem da premissa de que são sinônimos. Isso se deve a importância que damos à autoria negra por trás da escrita e por entender “negro” como um termo político. Almeja-se com este movimento valorizar aqueles e aquelas que em regra são esquecidos: as editoras negras, as iniciativas, os escritores e ilustradores independentes, especialmente as mulheres. Assim, pontuo que a referência à Literatura Negra brasileira nesta dissertação refere-se à literatura produzida por autores e autoras negros, e – não esqueçamos deste segundo aspecto imprescindível – que demonstram na escrita criticidade, seja explícita, sutil ou arditosamente irônica, sobre a face imunda da sociedade racista da qual vivemos. Espero dedicar-me posteriormente à Literatura Negra, campo e conceito em disputa – que inclusive a branquitude deseja dizer o que é e o que não é. Válido lembrar: o que consideramos Literatura Negra indica qual memória almejamos construir sobre a mesma. A mim interessa, por exemplo, Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e inúmeras escritoras soterradas em camadas de silêncio. Ao longo da dissertação, não retomarei a discussão sobre qual a orientação abraçada para conceituar e dialogar com a Literatura Negra brasileira. Destacarei o incentivo à leitura de escritoras negras, a democratização da literatura e como foi utilizado o livro *Histórias da Preta*, de Heloisa Pires Lima (2005), para abordar o conteúdo geográfico selecionado.

entre ensino de Geografia e Literatura Negra. Destaco que entre os específicos estiveram: discutir os efeitos da Lei nº 10.639 no ensino de Geografia, perspectivando as questões raciais como fundamentais para o exercício da cidadania; dialogar com a Literatura Negra a fim de, através da ficcionalidade crítica, instigar a leitura do espaço geográfico por lentes antirracistas, em especial sobre a formação do território brasileiro; construir um material didático, a partir da metodologia Inovação em Propostas de Ensino de Geografia (IPEGEO), voltado para professores em formação inicial e continuada da disciplina de Geografia.

Abaixo esquematizei a base teórica da pesquisa, chamando atenção para conexões feitas entre Geografias Negras e ensino de Geografia, ambas imprescindíveis para pensar na identidade docente e no ensino de Geografia antirracista; retomada de produções feitas no âmbito do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG/IESA/UFG), reflexões importantes sobre identidade docente e formação cidadã; ressignificação da Literatura Negra na Geografia, sendo a primeira conceito e área de produção; por fim, apresento no esquema a aproximação teórica com a intelectualidade negra de outras Ciências Humanas que não a Geografia.

Esquema gráfico 2 - Quadro teórico da pesquisa



Fonte: Lavinia de Sousa Almeida Mendes (2025)

Para finalizar a introdução friso minha relação com a literatura, conectando-a com outros pontos pertinentes à proposta da pesquisa.

Ser jovem é liricamente viver o presente. Enuncio que estou literalmente vivendo a juventude<sup>6</sup> e escrever sobre sua relação com a literatura é tomar conta de mim mesma. Aos 23 anos, em 2021, vi-me numa área muito diferente do que imaginei: escritora, poeta, premiada pela editora Feminas com um livro de poemas. Num contexto de pandemia, ascensão de forças estranhamente reacionárias e ofensiva contra políticas públicas, estava eu adentrando uma porta desconhecida e inimaginável.

Foi com a literatura que pude perceber o potencial da palavra, da criatividade e da liberdade, ou ao menos resquícios desta última. Permiti-me, através da escrita poética, ser radical, sem esquecer que “[...] radical significa simplesmente compreender as coisas desde a raiz” (Davis, 2017, p. 24).

Na pandemia, distanciando-me da educação formal como possível profissão<sup>7</sup>, a literatura e o mercado editorial (em que predominaram oportunidades informais) lembrou-me que “[...] o fardo mais devastador, especialmente entre a juventude negra, é a predominante falta de empregos” (Davis, 2017, p. 75).

O que tenho deixado para a literatura? Se antes aprimorar como me expresso através da poesia era prioridade, agora entra no bojo como a Literatura Negra é valiosa do ponto de vista pedagógico. Compor a iniciativa Cria Gueto Cria, interessada em democratizar a leitura, o livro e as produções de escritoras negras nas periferias da região metropolitana de Goiânia, ampara-me em muitos aspectos teóricos, metodológicos e não deixa de lembrar-me: a leitura e a literatura são direitos! É o que almejo deixar, por ora.

De que modo a literatura permite ressignificar como vemos a sociedade e o nosso lugar no mundo? A literatura foi e é uma oportunidade de me conhecer e imaginar futuros diferentes. Sonhar com uma sociedade mais justa e igual, prioridade. Por mais que a literatura não possua o mesmo sentido para todos os leitores, estou confiante de que é possível aguçar

---

<sup>6</sup> Ressalto que na introdução utilizo mais o termo juventude ao referir a mim mesma, no entanto, ao longo da pesquisa apropriei-me de jovens escolares.

<sup>7</sup> Mora aqui outra dificuldade e ao mesmo tempo ponto forte da construção da dissertação: o afastamento da educação formal e a proximidade com projetos sociais e culturais promovidos pelos movimentos de mulheres negras, fazem com que minha adequação ao sistema escolar se dê de forma um tanto desconfortável com os limites, a começar pelos curriculares. Antes mesmo de entrar no ensino superior, projetava-me como professora, entretanto, o mercado de trabalho e a leitura do meu corpo nele me levou a outros caminhos, um deles o literário.

sonhos, habilidades, conhecimentos e conceitos a partir dela, provocando abalos nas certezas absolutas e incômodos.

Fico por aqui com a estrutura da dissertação:

Capítulo 1. Geografias Negras: leituras do espaço a partir da identidade negra -> Neste discuto o que propõe a Lei nº 10. 639/2003, bem como seus impactos no ensino de Geografia e a importância de ambos – da Lei e do ensino de Geografia – para uma cidadania possível. Logo, sigo destacando os jovens escolares e a relevância da Literatura Negra para o desenvolvimento do pensamento crítico. Por fim, ressalto a aproximação entre Literatura Negra e ensino de Geografia, a partir do conteúdo Formação do território brasileiro, destacando desafios para os docentes, sendo um deles utilizar a literatura de maneira proveitosa na sala de aula.

Capítulo 2. Tecer planejamento com coragem e ousadia: forja do antirracismo no Ensino de Geografia -> Num segundo momento, ressalto a identidade docente e a construção de si, por parte do educador, como um ponto importante, processo embebido em desafios e possibilidades. A metodologia selecionada, IPEGEO, é conceituada e são pormenorizadas suas etapas (conteúdo geográfico, sistema conceitual, mapa de conteúdo, problematização, sistematização e síntese).

Capítulo 3. Literatura Negra com a palavra: tão real é a Preta quanto o que inspira a ficcionalidade na escrita -> O último capítulo consiste na exposição do material didático na íntegra, intitulado *Ensino de Geografia e Literatura Negra: uma proposta didática*, estruturado em seis aulas, que mobiliza a IPEGEO.

## CAPÍTULO 1

### GEOGRAFIAS NEGRAS: LEITURAS DO ESPAÇO A PARTIR DA IDENTIDADE NEGRA

Tornar-se negro é um processo contínuo que não se dá fora ou fragmentado do espaço geográfico.

Não há negritude dissociada do tempo e espaço.

A identidade negra brasileira possui especificidades históricas.

A identidade negra está para o espaço assim como o espaço está para os conflitos e as confluências raciais.

Para entender o quebra-cabeças acima, aciono as Geografias Negras, mencionada adiante como GNs.

Nas palavras de Neusa Santos Souza:

Ser negro é [...] tomar consciência do processo ideológico que [...] engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (Souza, 1983, p. 77).

A citação salienta um fator indispensável para a negritude: a dimensão contextual, social e do meio para constituir a identidade étnico-racial, que não se encontra em um dado momento pronta, encaixotada, em moldes rígidos e estáticos. É um vir a ser contínuo, sem linha de chegada, mesmo diante de exclamações sobre o que é e não é.

Parece-me, ocasionalmente, que pesquisar quaisquer temáticas sobre identidades, abala a sensação de certezas absolutas. Lidar com isso é desafiador, dentro e fora da escola. Parece-me, frequentemente, que pesquisar quaisquer temáticas sobre identidade negra, abala a estabilidade frágil de teorias unidirecionais, homogeneizantes, biologizantes.

Vamos adiante, com as GNs: Cíntia Cristina Lisboa da Silva (2022, p. 46) afirma que as

[...] Geografias Negras podem ser consideradas as abordagens que tenham a preocupação de trilhar seu próprio caminho dentro das teorias, dos pensamentos, assim como das formas de se produzir uma Geografia que não mais ignore ou apresente de forma negativa a população negra. Não se trata de uma abordagem que queira trazer “novas verdades”, e sim possibilidades.

Almeja-se, deste modo, não alimentar disputas em torno da verdade/razão absoluta, nem mesmo se agarrar a binômios como certo e errado, ideal ou não, científico ou não. Cabe propor coletivamente possibilidades que visibilizem o pensamento negro para as ciências, e em especial para a Geografia. Para isso, honestidade é uma condição indispensável.

De igual maneira, é uma tarefa coletiva reconhecer a centralidade dos Movimentos Negros, sobretudo das mulheres negras, na aprovação da Lei nº 10.639/2003, as resistências para a implementação da mesma e das cotas raciais, os embates e disputas de poder em torno das relações étnico-raciais na educação como um todo e no ensino de Geografia.

As professoras negras de Ensino Básico (EB) neste contexto foram sujeitos centrais nas reivindicações por políticas públicas e cumprimento das legislações vigentes que dizem respeito à valorização da história e cultura negras e à garantia do acesso das populações negras à escola.

A Lei nº 10.639 colabora com a valorização da identidade negra na constituição do que chamamos Brasil e projeta a democratização dos conhecimentos antirracistas já produzidos na academia e em outros espaços, com objetivo de instigar a materialização dessas discussões nas escolas de EB das redes privada e pública. Concomitante a isso, a Lei desencadeia importantes reflexões na formação inicial e continuada de professores, ainda precária e longe do ideal, previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Para que a Lei se capilarize, várias frentes devem se mobilizar, de forma contínua e comprometida. Mesmo que a passos lentos, a presente legislação juntamente a outras políticas públicas chacoalham as estruturas racistas vigentes no Brasil, gera deslocamento dos eixos de produção científica, diversificam abordagens, temas e metodologias, dentro e fora da Geografia (Nascimento, Silva, 2024).

Localizar as disputas em torno do conhecimento geográfico acadêmico e do ensino de Geografia, possibilita enxergar as estratégias necessárias para ampliar os debates sobre

relações étnico-raciais e legitimar o lugar das identidades negras como indispensáveis para a leitura do espaço.

Referenciar o pensamento negro e diaspórico é um exercício possível em quaisquer linhas, disciplinas ou subáreas da Geografia. A especificidade das GNs é que “[...] terão uma maior percepção e discussão com a dimensão racial do espaço, [...] e, como isso, provoca diferentes experiências socioespaciais” (Silva, 2022, p. 45).

Para Marília da Silva Paula Cruz (2022, p. 105), as GNs contribuem para refletirmos sobre a constituição do nosso país, “[...] uma vez que elas partem da compreensão de que o racismo foi não só elemento fundante da sociedade brasileira, mas também uma instituição definidora de outras instituições [...]”. De igual maneira, penso que se aguçamos esses conhecimentos, é uma consequência imaginar o que poderia ser e permitir-se aos devaneios: qual Brasil queremos? Para quem? Caminhamos para o progresso, o Norte, a linearidade, o Sul, enfim, em qual direção?

A autora infere que há multiplicidade nas geografias possíveis, uma vez que, citando Santos (2006 *apud* Cruz, 2022, p. 101), “[...] a geografia é o que faz cada qual e assim há tantas geografias quanto geógrafos”. Partindo desse pressuposto, as GNs são “[...] uma área de estudo da Geografia, pautada nas questões e nas perspectivas negras” (Cruz, 2022, p. 101).

Embasar-se em intelectuais negros não caracteriza por si só a construção, iminente e presente, deste campo. A denúncia da neutralidade e da universalidade como mecanismos de legitimidade de um grupo seletivo é um dos pontos de partida. Somados a isso, assuntos vistos como tabus – “O racismo é um deles e não é um assunto que circula com facilidade nos estudos geográficos [...]” (Guimarães, 2019, p. 588) – e pouco (ou nada) científicos são deslocados das periferias para os centros do debate.

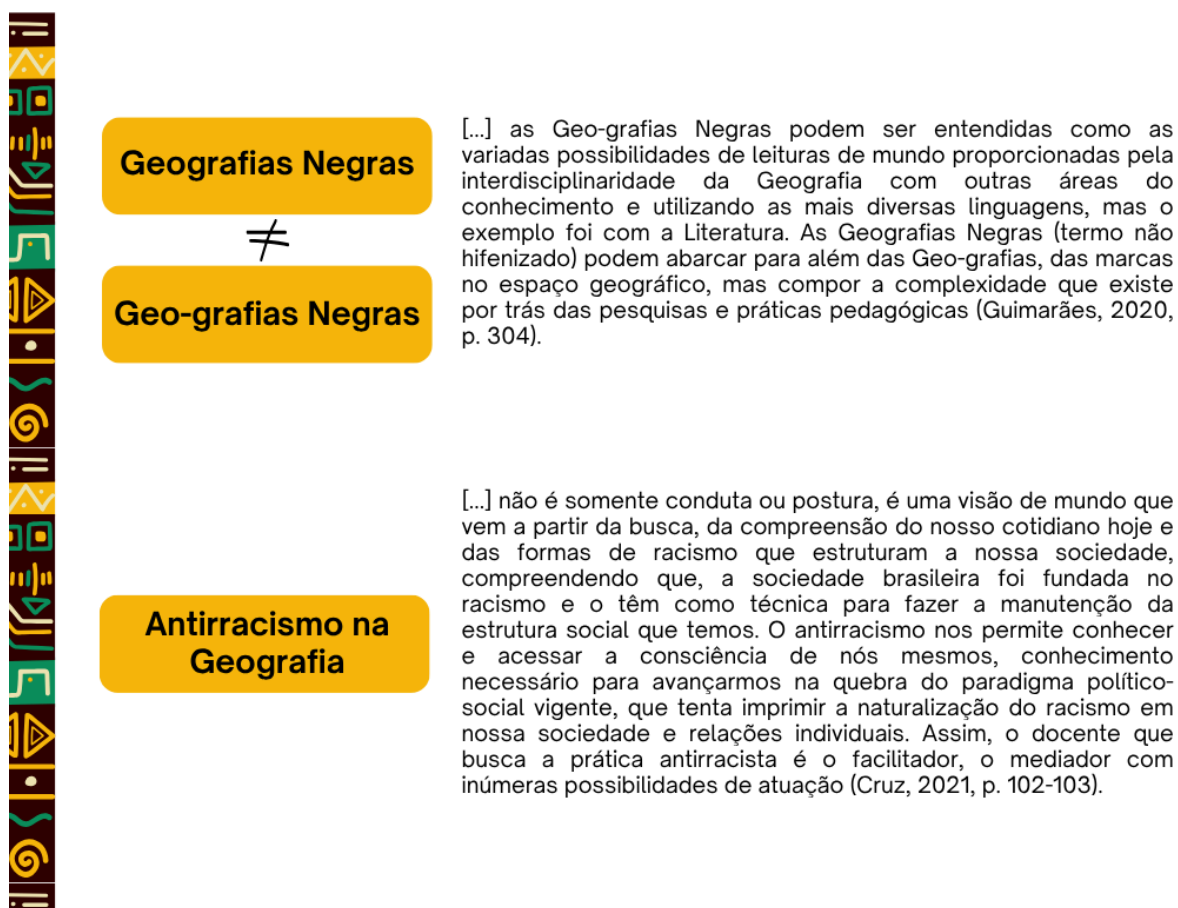
Geny Ferreira Guimarães (2019, p. 588) pontua:

Reconhecer que a Geografia Antirracista produzida no Brasil enquanto uma Geografia Negro-diaspórica e por se tratar de escritas – o que não é desmerecimento para a ciência brasileira ser tratada desta forma, cientistas escrevem e não são seres hierarquicamente superiores a outros que escrevem – ou seja, mesmo que a forma escrita seja a científica, a grafia de quem as produz são próprias e diferentes das hegemônicas. Por isso, podem ser denominadas por Geo-grafias Negro-diaspóricas ou simplesmente Geo-grafias Negras porque não isentam as contribuições negrobrasileiras e negro-africanas ancestrais em seu conjunto. Também não se limitam à diáspora brasileira, mas de nomes ao redor do mundo [...].

Estamos falando, deste modo, de constituir a Geografia como antirracista e enegrecida, que pluralize suas bases epistêmicas, e proponha-se ao diálogo com intelectuais e pesquisadores que historicamente estão fora do escopo e da matriz historicamente colonial.

Nesta pesquisa, o viés antirracista é expresso a partir das GNs, mas vale lembrar: nem toda Geografia antirracista está alinhada à produção das Geografias Negras, mas as Geografias Negras são antirracistas. O seguinte esquema sintetiza o que seria Geografias Negras com e sem hífen, paralelamente explicita a distinção entre as GNs e Geografia antirracista:

Esquema gráfico 3



Fonte: Lavinia de Sousa Almeida Mendes (2025)

A geógrafa mencionada, ao longo da pesquisa desenvolvida no mestrado, “[...] indagava onde estariam os negros na história de São Gonçalo” e, logo, “[...] onde estão os negros na história do Brasil e do mundo?” (Guimarães, 2019, p. 589-590). O silêncio, o estigma e a reprodução constante de estereótipos sobre as comunidades negras eram a regra. A tentativa de apagamento do elo entre Brasil e África é a materialização do racismo estrutural, não apenas no Rio, mas no Brasil e na América.

Para avançar é necessário:

[...] repensar a historiografia da Geografia a partir de rasuras e construções geográficas negras; preocupar-se com uma bibliografia e com um conteúdo

epistemológico, metódico e de metodologias negras; abordagem a partir de si próprio, desde dentro por meio de escrituras (Guimarães, 2019, p. 594).

Deslocar-se, incomodar-se com o comodismo e embeber-se com referenciais teóricos, metodológicos e epistemológicos até o momento silenciados e nichados, é uma tarefa para nós, pesquisadores e professores de Geografia.

Impactar a produção geográfica implica enfrentar a dubiedade entre as escolas como espaços que ensinam conteúdos e as universidades como produtoras de conhecimento geográfico. “Ressaltamos que nenhum debate é exclusivo à academia e que os desdobramentos nos impactam rotineiramente. [...] a busca pela prática antirracista nas escolas é bastante importante” (Cruz, 2022, p. 101) e colabora com a permanência dos estudantes e dos professores negros nas instituições.

Palavrear com as GNs, perspectivando leituras do espaço a partir da identidade negra, é um aspecto central para que a escola seja um espaço mais justo e igual. O antirracismo como prática, não apenas conceito, cultivada nas escolas e universidades, é igualmente indispensável.

Proporcionar aos professores em formação inicial e continuada e aos sujeitos escolares o contato com interpretações e leituras do espaço geográfico brasileiro a partir das contribuições das comunidades negras, erige discernimento sobre a não existência de “[...] cidadãos plenos no Brasil, visto que uma parcela da sociedade abastada não procura direitos dignos de um cidadão, mas sim privilégios aos quais a maioria excluída não tem acesso” (Souza, 2017, p. 217). Assim – partindo da educação como meio potencializador de consciência individual-coletiva podemos almejar mudanças sociais significativas e perspectivar a cidadania de forma justa. Para isso, a leitura crítica do espaço e de como as relações sociais se dão no mesmo é fundamental.

### **1.1. Lei nº 10. 639/2003 e o Ensino de Geografia**

Em minicurso ministrado por Mônica Arroyo, em março de 2025, na UFG, Rafael Straforini – com a palavra – alertou sobre a escola ser pouco referenciada como espacialidade. O foco dos estudos geográficos aborda o ensino e a aprendizagem, não necessariamente como nós concebemos o espaço escola, concomitantemente, como somos constituídos por essa espacialidade.

Ao longo da Licenciatura em História, tive a impressão de que a maioria dos colegas acreditava ser perda de tempo cursar as disciplinas pedagógicas, “disciplinas da Educação” – diziam com deboche. As discussões sobre ensino de História recaíam em duas vias: as

estratégias para tornar palatável o ensino de História na sala de aula e o currículo como objeto em disputa que, em alguma medida, encapsulava possibilidades de um ensino transformador. A escola habitava um meio termo: estava entre burocracia, leis e diretrizes e a sala de aula, espaço-fim do ensino de História. Não ignoro as reflexões que extrapolaram esses limites, mas estas não foram a regra. O primeiro contato com qualquer instituição educacional passava pouco dos limites de ler o Projeto Político Pedagógico (PPP) nas secretarias ou espaços similares, onde não atrapalhávamos a dinâmica escolar. Compreender profundamente a escola ainda é uma equação a se resolver para os professores de História. Parece-me que é um encontro com os professores de Geografia.

Mais do que conteúdos fragmentados em disciplinas, a serem fatiados em sala de aula, e mais do que um reflexo rígido de diretrizes curriculares, a escola sem dúvidas é um espaço produtor de conhecimento. Nas palavras de Renato Emerson dos Santos (2024, p. 16), é “[...] uma ambiência epistêmica, regulada por regimes de validação distintos da universidade”.

Deste modo, o tópico intitulou-se escola em disputa. Não é apenas o currículo o nosso âmago, como se *per se* fosse capaz de predefinir o real ou resolver todas as interrogações, das cotidianas às extraordinárias. A disputa é sobre o espaço escolar, as relações alimentadas. Afinal, a espinha dorsal do currículo são a vida e o movimento. Justamente a partir do vai e vem, somos audaciosos a ponto de sugerir mudanças nesse mesmo currículo<sup>8</sup>. Os PPPs, por exemplo, são fruto de construção da comunidade interna e externa de cada instituição. Nos vemos como construtores do currículo ou apenas reprodutores dele?

A escola sobrepõe interesses, ao mesmo tempo, da cultura local ressignificada pelos professores e estudantes, das reivindicações dos grupos que historicamente foram excluídos dela e dos poderes hegemônicos que tentam frear o potencial emancipador da educação. Os duelos entre projetos políticos e socioeconômicos e as desigualdades características da sociedade em que vivemos se concretizam na escola, incluindo a reprodução do racismo. Lutas pela educação, portanto, compõem a agenda histórica dos movimentos negros. Sobre isso, antes mesmo da aprovação da Lei nº 10.639/2003, disseram Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000, p. 139):

Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus

---

<sup>8</sup> Renato Emerson dos Santos (2024, p. 17) destaca sucintamente a distinção entre prescrição curricular e currículo praticado, sendo este segundo “o que é efetivamente praticado enquanto currículo”.

ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano.

A escola é o espaço em que muitos estudantes experimentam as primeiras conversas sobre direitos e as lutas passadas para conquistá-los<sup>9</sup>.

Para as comunidades negras, o assunto escolarização tem como ponto de partida “o irremediável lugar-comum da denúncia” (Gonçalves, Silva, 2000, p. 134). Os autores trazem dados a respeito do acesso à escola por crianças negras no século XIX:

Fizemos questão de registrar que das 403.827 crianças nascidas no período entre 1871 e 1885, apenas 113 foram encaminhadas aos estabelecimentos de ensino, ou seja, 0,02%, o que significa dizer que a maioria esmagadora entrou no século XX com um déficit educacional gigantesco (Gonçalves, Silva, 2000, p. 141).

A história sobre a presença negra nas escolas perpassa narrativas ainda pouquíssimo mencionadas, com protagonismo de mulheres negras, como a professora e escritora Maria Firmina dos Reis que fundou em Maçaricó “[...] a primeira escola mista e gratuita do Maranhão e uma das primeiras do país. O feito causou grande repercussão na época e por isso a professora foi obrigada a suspender as atividades depois de dois anos e meio [...]”, como registrado no texto *Maria Firmina dos Reis*, no site Literafro, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), informações atualizadas em 2024.

Dados indicam que “[...] 48% das negras não conseguiam, em 1988, concluir um ano de estudo, enquanto que, entre as mulheres brancas, esta porcentagem caía para 24%” (Gonçalves, Silva, 2000, p. 154). O último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicado no ano de 2023, indica que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais corresponde a 7,4% entre pretos, 7,1% entre pardos e 3,2% entre brancos. A “Proporção de jovens de 15 a 29 anos de idade que não estudam e não concluíram o Ensino Médio” aponta que 13,3% são pretos, 58,0% são pardos (soma de 71,4%) e 27,6% são brancos.

Sobre a desistência escolar obteve-se:

Quadro 1 - Motivo de ter parado de frequentar a escola

Identificação étnico-racial	Total de pessoas	Precisava trabalhar	Não tinha interesse em estudar	Gravidez	Concluiu o nível escolar desejado	Afazeres domésticos e cuidados com outras pessoas

<sup>9</sup> Apesar de não ter tido professores e professoras, no Ensino Básico, que destacaram as lutas dos movimentos negros em prol dos direitos para as populações negras e para a população brasileira, vale dizer que hoje vejo mais mobilização escolar em torno das referidas discussões, mesmo que o esforço esteja concentrado no Dia da Consciência Negra (20 de Novembro).

Branca	2.518	41,9%	22,8%	7,6%	6,8%	3,8%
Preta	1.219	44,7%	23%	9,3%	5,9%	3,9%
Parda	5.298	41,3%	24,2%	10,6%	5,7%	4,8%

Fonte: Adaptação de Lavinia de Sousa Almeida Mendes a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2023, do IBGE

É válido observar que a soma entre pessoas pretas e pardas (negras) acabam gerando um contraste evidente em relação às brancas, sendo as primeiras mais desfavorecidas no acesso à escola e às políticas de permanência. Em cada uma das motivações, as pessoas afastadas da escola por dificuldades socioeconômicas, gestação e cuidados domésticos, em sua maioria, foram as negras. Para as garotas e mulheres, a gravidez é um fator de desistência, enquanto os homens não apontaram a paternidade como motivo para a mesma, indicando que o olhar sobre gênero na educação é necessário.

Outros motivos de desistência com menor percentual foram citadas: não tinha escola ou era distante, faltava vagas nas escolas, não tinha dinheiro para pagar mensalidade e material escolar, o espaço escolar não possuía acessibilidade para pessoas com deficiência, problemas de saúde permanentes, excessos de repetência e motivos não pormenorizados.

No quadro acima, percebemos que conciliar trabalho e estudos é uma complicação, assim como ver sentido em permanecer na escola e no ato de estudar. Pontuo uma observação importante feita pela historiadora Ana Paula Oliveira Lima, em reunião do NEGRA<sup>10</sup>, realizada virtualmente no dia 20 de agosto de 2025: nesta porcentagem de jovens que não estudam e não trabalham há um grande quantitativo de pessoas que se dedicam a trabalhos de cuidado (com crianças, idosos, acamados e outros), que não são vistos como trabalho. Camila Leopoldina Batista dos Santos comentou que os novos trabalhos digitais, em regra, não são concebidos como ocupação.

A evasão escolar e a repetência são materializações do genocídio da juventude negra, para além das estatísticas de assassinato. Interpreto que a exclusão, repetitiva em diferentes espaços e instituições, é uma estratégia sistêmica que dissipa o ímpeto, o ânimo, o desejo e a expectativa. Não apenas em vida, o silenciamento segue após o passamento.

Um duplo assassinato: pessoas e memórias. De indivíduos, dos seus corpos em vida e de sua memória após a morte, assim como a memória que se estende ao seu grupo de pertencimento. Em vida pelo enforcamento, degolamento e outras formas de assassinato justificadas como punições e após a morte pelo silenciamento e

<sup>10</sup> Relembro, como já mencionado na dissertação, que o Núcleo de Estudos em Gênero, Raça e Africanidades (NEGRA) é vinculado ao IFG campus Goiânia e movimenta as discussões e os eventos sobre questões raciais no campus.

esquecimento histórico, sendo o segundo uma necessidade estrutural (Guimarães, 2016, p. 33).

O esquecimento histórico marca narrativas uníssonas sobre quem somos enquanto país e continente: o fundo é eurocentrado e branco e masculino e cisgênero e... um molde, um padrão. Pasmem! – Essa conversa nem é sobre toda a Europa: resume-se a Portugal, Espanha, França, Alemanha e Inglaterra. Excessivamente reducionista<sup>11</sup>. E ainda assim sustenta-se com vigor nos imaginários sociais e nas desigualdades brutais.

A escola é um “direito social”, afirma Nilma Lino Gomes (2002, p. 44), e a garantia de usufruí-la deve se dar também para as comunidades negras. No entanto, a presença nos espaços educacionais não é o bastante. Além da democratização do acesso, é importante repensar as condições de permanência, os conteúdos que são vistos como prioridade e a cidadania que desejamos inculcar a partir deles (Santos, 2017).

O ambiente escolar não deve protagonizar a reedição de “[...] mais uma versão do mito da inferioridade do negro” (Gomes, 2002, p. 41), uma vez que “[...] o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las” (Gomes, 2002, p. 39).

Gomes (2002, p. 41) exemplifica como a escola reproduz exclusão contra os estudantes negros:

[...] a própria estrutura da escola brasileira, do modo como é pensada e realizada, exclui o aluno e a aluna negros e pobres. Essa exclusão concretiza-se de maneiras diversas: por meio da forma como alunos e alunas negros são tratados; pela ausência ou pela presença superficial da discussão da questão racial no interior da escola; pela não-existência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores/as; pela baixa expectativa dos professores/as em relação a esse aluno/a; pela desconsideração de que o tempo de trabalho já faz parte da vida do aluno/a negro/a e pobre; pela exigência de ritmos médios de aprendizagem, que elegem um padrão ideal de aluno a ser seguido por todos a partir de critérios ditados pela classe média branca, pelo mercado e pelo vestibular, sem considerar a produção individual do aluno e da aluna negra, assim como de alunos de outros segmentos étnicos/raciais.

Deste modo, para que a escola seja um espaço democrático, os atravessamentos sociais, culturais, econômicos e políticos não podem ser invisíveis. Estendo: esses atravessamentos estão presentes na vida de todos os envolvidos na educação, não apenas dos estudantes. Não são poucas as vezes que os docentes são desumanizados e lembrados frequentemente pela ausência, pelas lacunas e pelos limites pedagógicos.

---

<sup>11</sup> Tenho me provocado a pensar que estereotipo o mundo, assim como fomos. Assim como África não é um país, Europa não são cinco e a Terra não é composta por três continentes! Mas detenho-me sobre isso para escritos futuros.

Os docentes negros então são os guardiões dos saberes negros de todas as temporalidades e espacialidades possíveis, e ai se não souberem! Quem saberia afinal, senão eles? Mês de novembro, lembrados. E nas palestras, “pelo amor de Deus!”, que não fale sobre política e economia, “só cultura tá bom”, “aqueles negócio, como chama mesmo?”<sup>12</sup>.

Cabe-nos valorizar o legado das comunidades negras na constituição do Brasil, de modo que não romantize a questão racial; tornar a escola um ambiente de oportunidades; oferecer conteúdos e perspectivas que não apresentem os países colonizadores como invólucros da razão absoluta.

Nesse bojo, a Lei nº 10.639/2003 foi resultado de intensas batalhas do Movimento Negro, a fim de capilarizar e ampliar o alcance das discussões étnico-raciais, alertando a sociedade e o poder público sobre sua responsabilidade com a reparação histórica e – grifo: reposicionando a escola no debate racial. Alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 10.639 decreta:

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003).

Estabelece-se que as instituições de EB devem prezar pelo ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as disciplinas escolares, incluindo no calendário escolar atividades formativas no dia 20 de novembro, que tornou-se feriado nacional a partir da Lei nº 14.759, decretada no dia 21 de dezembro de 2023.

Chamo atenção para o 20 de novembro como data que alicerça a memória de Zumbi dos Palmares, falecido neste dia e mês no ano de 1695. A importância da União de Negros pela Igualdade (UNEGRO) e do Grupo Palmares – fundado por Oliveira Silveira, Antônio Carlos Côrtes, Ilmo da Silva e Vilmar Nunes – foi central para a organização de vários eventos, articulações e protestos de rua, contexto em que ocorreu a Marcha de 300 anos de Imortalidade de Zumbi dos Palmares, realizada no dia 20 de novembro 1995, em Brasília, acentuando as pautas raciais no âmbito público (Pereira, 2010).

---

<sup>12</sup> Cuidado! Contém ironias misturadas com lembranças de falas patéticas e racistas que ouvimos em eventos, palestras e experiências pedagógicas afora.

A aprovação da Lei 10.639 aguça as investidas por uma educação antirracista, pois seu objetivo

[...] é reposicionar as populações negras e as relações raciais no mundo da educação [...], visando equilibrar as representações que a educação escolar (enquanto processo de formação humana) constrói e inculca na sociedade sobre os diferentes grupos que compõem a nação para, assim, se transformar numa educação antirracista, que eduque para a igualdade racial (Santos, 2024, p. 17).

Sabe-se que as premissas aprovadas em 2003 refletem-se de forma lenta nas escolas de Ensino Básico, nas universidades e na formação inicial e continuada de professores. Dessa forma, vale discutir os avanços e desafios após aprovação da lei.

A pesquisa *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira* (Benedito, Carneiro, Portella, 2023), organizada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, contou com a participação de 1.187 Secretarias. Destas, 93% atendia creche, 97% pré-escola, 99% Fundamental I, 71% Fundamental II e 2% Ensino Médio.

Obteve-se nas respostas que 18% não realizam quaisquer tipos de ação voltadas para a implementação da Lei, 53% realizam ações menos estruturadas e esporádicas e 29% realizam ações perenes, constantes e consistentes. Com isso, obtém-se que 71% das Secretarias não executam a Lei de forma contínua (Benedito, Carneiro, Portella, 2023).

Os conteúdos e temas mais frequentes na escola foram:

Diversidade de culturas quilombolas, afro-brasileiras e africanas (60%); Gêneros, estilos, autores negros na literatura (43%); Alimentação e cultura alimentar africana e afro-brasileira (33%); Racismo e privilégios (32%); Apresentação de referências artísticas negras (21%); Representações positivas de pessoas negras (21%); Inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição (17%); Diversidade étnico-cultural no território brasileiro (15%); Religiões de matriz africana e afro-brasileira (15%); Letramento sobre questões raciais (12%); Diferenças nas vivências étnico-raciais de meninas e meninos (9%); Atividades que desfolclorizam a história e cultura africana e afro-brasileira (7%); Legado da escravização nas Américas (6%); Construções de privilégios históricos (3%) (Benedito, Carneiro, Portella, 2023, p. 62).

Ressalto alguns dados sobre o Centro-Oeste que aparecem na pesquisa:

- Dos 29% das Secretarias que realizam ações constantes, a menor ocorrência está no Centro-Oeste;
- Apenas 19% das Secretarias da região auxiliaram ou participaram da criação de algum parecer ou resolução relacionado a temas étnico-raciais nos Conselhos Municipais de Educação;

- Das Secretarias que afirmaram não existir profissional ou equipe responsável pelo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, 90% delas estão no Centro-Oeste;
- 65% das redes do Centro-Oeste não acompanham os estudantes com base especificamente em indicadores de identidade étnico-racial;
- Referente à “[...] realização de atividades pelas escolas **apenas**<sup>13</sup> durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra [...]”, a pesquisa chegou à conclusão de que 69% concentram suas ações no mês da Consciência Negra e “A porcentagem é maior entre os municípios do Centro-Oeste” (Benedito, Carneiro, Portella, 2023, p. 53-54).

Considerando mais de 20 anos de aprovação da Lei nº 10.639/2003, os resultados da pesquisa indicam que “[...] o cenário de implementação da lei ainda é crítico, revelando baixa institucionalização e alta resistência dos implementadores das políticas públicas [...]” (Benedito, Carneiro, Portella, 2023, p. 74). No Centro-Oeste, os dados são vexatórios, no entanto, condizem ao perfil político da gestão pública dominada por latifundiários ligados à agropecuária.

Diante de tantas políticas públicas de caráter reformistas, vejo que a Lei ultrapassa tais limites e de fato propõe-se a gerar fissuras estruturais, com potencial para, juntamente à Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), impactar o racismo estrutural brasileiro a médio e longo prazo. Suficientes para diluir estruturas não são, mas colaboram, juntamente com outras medidas, ações e movimentações.

Após os desafios contínuos e os ganhos da referida Lei, seguimos interpretando o impacto na Geografia e no ensino de Geografia. Num primeiro momento, é válido evidenciar que a aprovação da Lei referida afeta diretamente o interesse pelas referidas temáticas na Geografia. Cíntia Cristina Lisboa da Silva e Lorena Francisco de Souza (2022), a partir de pesquisa no Observatório da Geografia Brasileira inserindo os termos “[...] raça, racialidade, negro, negritude, etnicidade, etnia, quilombo, quilombola, indígena, comunidade tradicional, originária, índio, étnico-racial movimento negro e Lei 10.639”, chegaram à conclusão de que entre 1950 e 2000 foram publicados apenas 8 artigos. Apurou-se, no total, “[...] 452 artigos, representando aproximadamente 1,8% de toda a produção de artigos nacionais da geografia *online*” (Silva, Souza, 2022, p. 132).

No artigo *Academia colonialista: Mulheres negras engolem insalubridade*, que publiquei no ano de 2024, questiono: “A produção pós Lei se dá por obrigação? A produção

---

<sup>13</sup> Mantive o negrito utilizado no texto original.

se dá graças às Cotas Raciais, que alteram a paleta de cores das universidades? As racialidades são convidadas pelos intelectuais brancos para repensar as bases da ciência [...]?” (Mendes, 2024, p. 479).

A partir de 2003, houve explícita impulsão da escrita, das publicações e do interesse por relações étnico-raciais na Geografia, no entanto, mesmo diante de avanços, ainda há um longo caminho a percorrer. A efervescência do debate sobre políticas de ação afirmativa nas universidades foi crucial para este impulsionamento.

Ana Lúcia Lourenço Santos (2017, p. 55), em levantamento bibliográfico, obteve:

[...] em busca rápida na Biblioteca de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, com palavra-chave “Lei 10639” temos 132 resultados. Quando reduzimos a pesquisa utilizando como palavra-chave “Geografia Lei 10639” temos cinco resultados, e com “Geografia relações raciais” temos onze resultados.

Apesar da produção vista naquele momento como incipiente pela autora, traz o Núcleo de Pesquisa e Estudos em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais (NEGRAM), coordenado por Renato Emerson dos Santos, exemplificando como uma das resistências no/do campo geográfico, que valoram a Lei 10.639 (Santos, 2017).

Adiciono, no âmbito do IESA, o Laboratório de Estudos de Gênero, Etnico-raciais e Espacialidades (LaGENTE), coordenado no presente momento por Alecsandro Ratts e Juliana Ramalho Barros; o Grupo de Estudos e Pesquisas em Interseccionalidades na Educação Geográfica (GEPIGEO) e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG), ambos coordenados neste momento por Lorena Francisco de Souza. Os grupos somam com as frentes antirracistas da UFG como um todo, do IESA e da produção geográfica, notando o ensino de Geografia com a devida atenção e importância para as discussões sobre interseccionalidade e identidades.

É inegável que no ensino de Geografia os desafios para trabalhar relações étnico-raciais persistem. O motivo – possivelmente serei redundante, óbvia e para alguns amarga – é o racismo. Os professores da disciplina, portanto, são provocados a, primeiramente, não se absterem frente a Lei nº 10.639, bem como é necessário interessar-se em não relegar os conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana ao feriado 20 de novembro, momentos formativos extra-classe e indicação de consulta de acordo com interesse e autonomia individuais. Relações étnico-raciais no ensino devem ultrapassar os limites da exceção. Para isso, enfrentamos o estereótipo de que “[...] não é conteúdo, não é Geografia, não tem status de ‘saber disciplinar’” (Santos, 2024, p. 22), tencionando narrativas e relações de poder nas universidades, na formação inicial e continuada de professores.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) traz desafios ao mencionar a Lei no seguinte trecho:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008) (Brasil, 2017, p. 19).

Na etapa do EM, no tópico “Currículos: BNCC e itinerários”, insere a discussão racial relacionada à formação geral básica, citando como importantes “[...] as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 2017, p. 476).

Trabalhar história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, percebendo como as mesmas colaboram para ler o espaço em distintos conteúdos, é um movimento indispensável para constituir o antirracismo como realidade no ensino de Geografia.

A divergência e distância entre o que se dispõe legalmente no currículo e o que se pratica fica evidente. Santos (2024, p. 18) destaca os “fatores reguladores do currículo praticado” que afetam diretamente em como a Lei é posta em prática ou não, sendo estes:

Inserção espacial da escola (se é em área urbana ou rural, urbana central ou periférica, em área calma ou num território militarizado e em confronto, por exemplo, interferem sobre a prática docente), relação com outros professores de geografia (onde ocorrem negociações e decisões coletivas sobre o que trabalhar e como), relações com docentes de outras disciplinas (com quem realizam-se diálogos, trocas, atividades interdisciplinares ou, em ausência de colaborações, com quem estudantes vão confrontar conteúdos e leituras de mundo trazidas nas situações em que alguém rompe com as hegemonias estabelecidas – e, isso pode levar a conflitos), entre outros.

Muitos docentes esforçam-se para discutir o racismo na escola, articulam os conteúdos com os conhecimentos prévios dos estudantes, trazem com mais frequência os feitos e enfrentamento do Movimento Negro e valorizam as lideranças antirracistas. Apesar disso, na disciplina de Geografia, ministra-se “[...] a formação do mundo contemporâneo a partir da tradicional sequência de fatos históricos centrados na Europa [...] sem uma problematização sobre o eurocentrismo imanente a esta narrativa [...]” (Santos, 2024, p. 20).

A Lei 10.639/2003 motiva os profissionais da educação formal a se auto avaliarem e avaliarem como não temos valorizado a contribuição negra na formação do Brasil e do mundo. Segundo Lorena Francisco de Souza (2017, p. 223), “[...] com a implementação

adequada da lei é que há a oportunidade de romper com uma visão hegemônica de mundo presente no espaço escolar e nos livros didáticos”.

Conteúdos e temas sobre relações étnico-raciais serem pouco trabalhados é justificado pela ausência de materiais didáticos, entretanto, é sabido que há uma série destes que propõem a leitura racial do espaço geográfico. Santos (2024, p. 15-16) alerta que:

[...] muitos materiais didáticos e paradidáticos foram produzidos como apoio à implementação, como filmes, livros, cartilhas [...]; um incontável número de atividades (cursos de formação, seminários, palestras, oficinas) em ambientes acadêmicos e escolares; programas estatais de produção e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos (como o PNL, Programa Nacional do Livro Didático, e o PNBE, Programa Nacional Biblioteca da Escola) foram pressionados a incorporar os preceitos da 10.639; e, como recurso extremo, em mais de uma ocasião atores do Movimento Negro apelaram para a judicialização da implementação, cobrando através de ações civis públicas que escolas e órgãos de gestão educacional comprovassem estar realmente cumprindo a Lei [...].

Não quero dizer com isso que as dificuldades sejam invenções, entretanto há má vontade e omissão. Mais do que cumprir uma obrigação, é necessário humanizar os processos educativos para perspectivar a materialização da Lei com responsabilidade e compromisso. Humanizar as relações tecidas na escola quer dizer se abrir ao imprevisível, pois é nele que “[...] encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos” (Gomes, 2002, p. 39).

Para que de fato os passos dados sejam mais largos e rápidos, todas as esferas e os agentes sociais devem compreender que a busca por igualdade racial é uma tarefa coletiva. O racismo não é responsabilidade exclusiva das comunidades negras e indígenas, sua superação também não. A execução perene da Lei, a partir do antirracismo como ação, compõe as estratégias para realizar a mencionada tarefa coletiva, influenciando por consequência no exercício da cidadania.

## **1.2. Sentidos para formar a si e propor-se a ensinar: cidadania e acesso aos direitos**

Adentrar na educação formal foi e é um caminho possível para ampliar as possibilidades de viver de forma digna e justa, entender-me e situar-me socialmente. É apresentada outra forma de ver a educação além de uma estratégia para ascender e acessar *money*, pelo menos para nós, negras de classe trabalhadora? É possível ver a educação de maneira mais ampla quando se tem tão pouco e o que se tem em regra é menos do que o mínimo?

Fato é que se a educação significasse apenas ser admitida em trabalhos menos piores, não haveria tanto interesse da classe abastada em ocupar as instituições de ensino

qualificadas. A educação mínima vinculada ao trabalho precário é uma realidade a se enfrentar para pessoas como eu, além, obviamente, do próprio desemprego. Central para as mulheres negras, pois, como pontua Angela Davis (2017, p. 19), “[...] o pré-requisito mais importante para o empoderamento é a possibilidade de obter um sustento adequado”.

Lélia Gonzalez – referenciada e aclamada por Angela Davis em suas vindas ao Brasil – no texto *A juventude negra brasileira e a questão do desemprego*, publicado em 1979, presente na coletânea *Primavera para as rosas negras* (2018), chama atenção:

O que existe no Brasil, efetivamente, é uma divisão racial do trabalho. Por conseguinte, não é por coincidência que a maioria quase absoluta da população negra brasileira faz parte da massa marginal crescente: desemprego aberto, ocupações “refúgio” em serviços puros, trabalho ocasional, ocupação intermitente e trabalho por temporada [...]. Ora, tudo isto implica em baixíssimas condições de vida em termos de habitação, saúde, educação, etc. (Gonzalez, 2018, p. 78).

É um desafio diário convencer-me de que a educação serve para mais do que o trabalho assalariado quando é através deste que, nos grandes centros urbanos, conseguimos sobreviver. E quando chega *dotô* dizendo que é alienação pensar em estudar pra trabalhar pra comer pra morar pra vestir pra comprar, penso: por que esse mesmo *dotô* estudou justamente pra trabalhar, ocupar cargos nas instituições e instâncias decisórias, receber salário pra comprar e eu não posso? Só eu sou a alienada da anedota?

A educação escolar oferece o saber, que é poder, e por isso até quem não precisa ascender economicamente entranha-se nos corredores das escolas e das universidades. O saber não é neutro, nem quem o possui, por isso mesmo já foi e pode ser útil para a tentativa de dominação, genocídio e violência.

bell hooks (2013, p. 10) descreve como fundamentais para sua formação o contato com professoras negras na escola Booker T. Washington, que lhe ensinaram a ver o “aprendizado como revolução” e que a “[...] devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista [...]”. Aprendi com a minha família, ao longo da infância e da juventude, que os estudos seriam a forma mais justa e honesta de ter melhores condições de vida. Logo, ao adentrar na graduação e conseqüentemente em coletivos antirracistas, tive a oportunidade de experimentar algo similar a hooks, no entanto, em outro momento da vida.

Falar de cidadania e discernir o que pode ser (parece-me mais um ideal do que realidade, presente e concreta) é tão difícil quanto ver a educação formal para além do trabalho assalariado. O que ainda não faz sentido é que a esperança era de que estudar, trabalhar, estudar mais e trabalhar mais, levasse a ampliar o acesso aos direitos básicos e o

exercício da cidadania. Para mim, é aí que mora a característica fundamental do sistema capitalista e o erro da sequência: o exercício da cidadania não pode ser objetivo-fim, *almost* conquista, prêmio, fruto de uma maratona. Exercer a cidadania e ter condições equânimes a outros cidadãos é o início da cadeia.

O erro (que compõe os genes desse sistema) é a falta de oportunidades a que fui e fomos sujeitos, para que afirme-se veementemente ao longo da vida que através do trabalho assalariado alcancemos algo. A exploração do ser pelo ser como solução e não como problema.

É possível falar em cidadania numa sociedade onde um pequeníssimo grupo, que usufrui de conforto quiçá de luxo, vive às custas do trabalho precarizado de uma parte significativa da população, reforçando os extremos entre proprietários e não-proprietários (Saviani, 2007)? Cidadania plena é uma possibilidade real? Quais dimensões da cidadania são possíveis e ainda não fazem parte do plano real da maioria das pessoas, graças às profundas estruturas e desigualdades enraizadas, entre elas o racismo? Podemos perspectivar uma cidadania que não seja mutilada (Ratts, 2010; Souza, 2007)?

Se um dia, ao longo da minha graduação, acreditei ensinar para ampliar o exercício da cidadania e participar conscientemente das decisões políticas (as que estão ao meu alcance), hoje vejo o ensino como meio provocador e reflexivo sobre que cidadania é essa, quem somos nós nessa cadeia, onde queremos estar e para onde vamos como sociedade. Decidir os rumos do futuro é tornar-se cidadão. Processo que passa pela escola, pelos estudos, pela escuta, pela troca e pela partilha, e nos tornando cidadãos questionamos a escola e, por consequência, o sistema que tenta condicioná-la às lógicas do capital. Parece-me que igualdade, justiça e cidadania plena podem ser motores do ato de ensinar e aprender, ações indissociáveis.

A cidadania nesta pesquisa não é conteúdo escolar, nem eixo temático. Não está resumida à teoria. É prática. Sonhada – devo dizer. A cidadania plena (Santos, 2011) aparece como ideal momentaneamente inalcançado. É a partir desse devaneio – sensivelmente lúcido – que a cidadania se desenha como objetivo real, social e coletivo. Para que o objetivo seja alcançado – exercer cidadania plena – é necessário identificar que vivemos numa sociedade injusta e desigual. Agir sobre ela, estrategicamente, para desestabilizar as estruturas e perspectivar algo diferente.

Criticidade e formação para cidadania são termos frequentemente utilizados para justificar pesquisas e projetos diversos. Incomoda-me quando são postos de maneira

irrefletida, sem cuidado, esvaziadas. Alimentar um olhar crítico não é uma ação óbvia, dada e simples. Exercer cidadania também não.

Os silenciamentos, as exclusões e as desigualdades no acesso aos direitos, no território urbano e rural, afetam a possibilidade de exercer cidadania e envolver-se com a vida pública. Segundo Milton Santos (2011a, p. 83), há contradições "[...]" entre o princípio de igualdade implícito no conceito da cidadania e a desigualdade inerente ao sistema capitalista e à sociedade de classes".

Para o mesmo autor, no Brasil, "Em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário [...]" (Santos, 2011a, p. 88). Mesmo expandindo o consumo de alguns bens materiais, produzidos especificamente para a parte da população com menos poderio financeiro, a possibilidade de extrapolar os limites impostos e usufruir amplamente de bens imateriais segue restrita.

A lógica do capital combinada com o racismo estrutural se materializa na "[...] contradição entre os cidadãos e não-cidadãos que têm seus direitos negados, ignorados e limitados [...]" (Souza, 2017, p. 217).

É extensa a tipologia das formas de vida não cidadãs, desde a retirada, direta ou indireta, dos direitos civis à maioria da população, às fórmulas eleitorais engendradas para enviesar a manifestação da vontade popular, ao abandono de cada um à sua própria sorte (Santos, 2011, p. 94).

Fica expresso, com base em Milton Santos, que os não cidadãos são a regra, não exceção. Mesmo vivendo sob uma democracia, o capitalismo garante extremos entre as condições de vida da burguesia e da classe trabalhadora.

As populações negras encararam e encaram os limites da cidadania brasileira face a face. Há que se dizer então numa cidadania negra, nas árduas lutas empreendidas ao longo dos últimos séculos a fim de obter um direito fundamental à população negra: ser humana. Lendo o segundo capítulo da dissertação de Ana Paula Oliveira Lima (2024), intitulada *José do Patrocínio Marques Tocantins: Escritos, ecos e redes de um abolicionista negro na província de Goiás na segunda metade do século XIX*<sup>14</sup>, faz-me concluir alguns pontos imprescindíveis, que disponho em tópicos para devido destaque:

- As vozes negras, exigentes sobre sua condição humana e outros direitos, estão aqui e acolá bem antes de ontem! Àqueles que acreditam sermos os novinhos do pedaço, inventando a roda e a moda, pondero: somos seculares. Acordem! A emancipação, a

---

<sup>14</sup> Vale o grifo de que Ana Paula está inserida na História Social, num contexto de produção sobre emancipação e abolicionismos negros, uma das historiadoras negras contemporâneas que felicita-me por ser historiadora de formação.

busca pela mesma, é um mote histórico. Não a reduzo a tal, somos mais do que viver para resistir, no entanto, fato é que a história dos direitos no Brasil passa por nós, populações negras, conseqüentemente falar de cidadania ignorando-nos é uma escolha intencional;

- A reescravização de pessoas libertas liga um alerta: a emancipação negra, individual e coletiva, parece-me ser um constante tornar-se, fazendo necessária nossa reflexão sobre o que é liberdade para as populações negras, mesmo após 1888 e o conseqüente fim, nas letras da lei, da escravidão;
- Lendo-a fez-me questionar: houve luta pelos direitos civis apenas nos Estados Unidos da América (EUA)? Não frite os miolos, é só uma beliscada para entendermos o quanto não valorizamos os nossos movimentos, os brasileiros;
- Ressalto por fim que busquei um termo que me acomodasse melhor do que reparação. Devo dizer, com honestidade, que incomoda-me um pouco. Quando o utilizo, o sentido de compensação se agiganta, e prefiro liberdade, com Ana Paula emancipação e com Milton cidadania plena.

Eu e Ana, no espaço da Cria Gueto Cria e do IFG, nossa casa de graduação, conversamos sobre a relevância da educação para as populações negras, para nós – duas mulheres negras da classe trabalhadora – e da desimportância da Lei 10.639, posta em prática (quando é) de modo não satisfatório em Goiás. A não implementação de forma integral da Lei é identificada por iniciativas, ativistas e pesquisadores negros que atuam no estado, bem como percebem que os esforços para garantir a introdução das questões raciais no Ensino Básico também é impulsionada pelos mesmos.

Na medida em que a escola colabora para a revisitação do conceito de cidadania, os alunos e os professores tomam ciência de que são cidadãos, reveem suas atuações sociais e ampliam seus envolvimento na comunidade em que vivem e nos múltiplos lugares que frequentam. Coadunando com Milton Santos (2011a, p. 82), “A cidadania, sem dúvida, se aprende”. Nesse sentido, a escola é um espaço relevante para promover esse aprendizado, que é contínuo e extrapola os anos de vínculo com a educação formal. Milton prossegue:

É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a manter. Ameaçada por um cotidiano implacável, não basta à cidadania ser um estado de espírito ou uma declaração de intenções. [...] Para ser mantida pelas gerações sucessivas, para ter eficácia e ser fonte de direitos, ela deve se inscrever na própria letra das leis, mediante dispositivos institucionais que assegurem a fruição das prerrogativas pactuadas e, sempre que haja recusa, o direito de reclamar e ser ouvido (Santos, 2011, p. 82-83).

Há um preço a se pagar por essa liberdade, incluindo abrir mão de todo e qualquer tipo de privilégio. Estamos dispostos, sociedade brasileira? Estamos dispostos, pesquisadores? Estamos dispostos, geógrafos?

Apesar de posta na letra das leis, a cidadania é constantemente ameaçada, principalmente quando grupos historicamente marginalizados e inferiorizados ocupam a cena pública, cargos de poder e decisão e se apropriam de espaços antes monopolizados. A cidadania é monopólio, latifúndio, para poucos, excludente. Na andança em prol da cidadania coletivizada, para todos, usufruída plenamente, a escola é um espaço insubstituível.

Interessa pensar na cidadania como elemento fundamental não unicamente para jovens escolares, como também para os docentes de Geografia. Para o material produzido, que teve como público docentes de Geografia que trabalham/rão com a etapa de Ensino Médio (EM), foi importante investigar preocupações e demandas em torno dos jovens escolares. Além disso, penso que a Literatura Negra pode trazer para a ordem do dia questões pertinentes a essa faixa etária e, certamente, para os próprios docentes.

Interpretando a cidade como “um espaço multicultural, lugar de copresença, da coexistência [...], da diferença [...]” (Cavalcanti, Souza, 2014, p. 4), consideram que é oportuno relacioná-la às reflexões sobre cidadania no ensino de Geografia, conexão que estimula os jovens escolares a se envolverem, ou ao menos se imaginarem, cada vez mais ativos no espaço público, não apenas nos anos eleitorais. Perspectiva-se que, por meio dos conteúdos geográficos, que a formação cidadã seja foco dos professores de Geografia.

### **1.3. Os jovens escolares precisam ler (mais): Não abrimos mão da Literatura Negra!**

Embeber-se com a ficção é mirar o real. A alusão a um mundo igual e justo desperta o desejo de transformar a ficção em micro realidades e quiçá macro-estruturais. A leitura possibilita à palavra literária tomar o lugar de aconchego, colo e lucidez. Os sujeitos entram em ação: jovens escolares deslocando centros e periferias, docentes também. Sentidos em movimento e os movimentos (plurais) costurando sentidos. Síntese: ação necessária. E o poder, de baixo para cima, inventamos. E em meio ao desafio de incentivar a leitura, mas não quaisquer, afinal qualidade importa mais do que quantidade, a Literatura Negra entra em evidência.

Ressalto que no início da pesquisa, inseri discussão sobre juventude, mais ampla e aprofundada, do que as apresentadas no texto final. Apontou-se na qualificação que seria mais vantajoso para a argumentação escolher um foco: juventude e jovens escolares, por fim, optou-se pela segunda. Vejo que há similaridades entre juventude e jovens escolares, a

começar pelo fato de que existe estudante que não vive a juventude, mas todo jovem escolar vivencia a juventude. E o material didático elaborado, fruto da dissertação, especifica ainda mais: os que cursam o EM. Não é por acaso que Manoel Victor Peres Araujo (2017), ao discutir jovens escolares, inicia conceituando juventude como mais do que uma faixa etária, indicando que há um pensamento, uma forma de viver, questões que emergem nesta etapa da vida. Depois conceitua culturas juvenis a partir de Dayrell (2003), inferindo que é construída simbologia e formas de dizer que traduzem a juventude a partir das vestimentas, ritmos musicais, lugares que frequentam e outros traços.

Confesso que algumas questões ainda flutuam sem resposta definitiva para mim: ser jovem escolar é simplesmente estar matriculado numa escola e ao mesmo tempo viver a faixa etária da juventude? Deixa de ser jovem escolar aqueles que terminam o Ensino Médio? Qual o limite entre ser jovem fora da escola e ser jovem dentro da escola? Esses limites são palpáveis e totalmente nítidos?

Lana Cavalcanti (2025) elucida que são dimensões a se pensar sobre os jovens escolares:

[...] são diversos, diferentes, desiguais; [...] Os jovens são sujeitos – singulares, sociais; Eles são sujeitos ativos e produtivos, eles produzem espaços; São sujeitos de direitos, como à educação, ao lazer e ao trabalho; Os jovens têm relação específica com a escola; São sujeitos no processo de sua aprendizagem; São sujeitos que tem relação intrínseca com o trabalho; Jovens escolares têm relação peculiar com a Geografia na escola (Cavalcanti, 2025, p. 9).

Seguimos, neste tópico, comentando sobre a importância da leitura e da literatura na formação dos jovens escolares. Ambas valiosas no ensino de Geografia, se bem articuladas no planejamento e com o conteúdo selecionado.

A leitura nos dispõe a compreender os problemas sociais através de dimensões que interligam a experiência e o cotidiano às questões macro políticas, colaborando para que os sujeitos situem-se. Em meio a um turbilhão de imagens e sentidos gerados pela leitura, são sentimentos possíveis a frustração, decepção, ansiedade e impotência, diante da realidade de desigualdades profundas, tais quais são possíveis a pertença, empatia, alívio, superação, êxtase e alegria.

No seguinte trecho, Ponciá Vicêncio, personagem protagonista da obra de mesmo título, da escritora Conceição Evaristo, faz provocações sobre os efeitos da leitura:

Um dia Ponciá juntou todas as revistas e jornais e fez uma grande fogueira com tudo. De que valia ler? De que valia ter aprendido a ler? No tempo em que vivia na roça, pensava que, quando viesse para a cidade, a leitura lhe abriria meio mundo ou até o mundo inteiro. Agora nada lhe interessava mais nas notícias: o deputado podia

morrer afogado na fossa, a mulher dele poderia dar trinta facadas nas costas do prefeito, o menino podia desviar verbas da prefeitura, o pedreiro podia ficar nu no carro trocando carícias com o outro deputado (Evaristo, 2003, p. 93).

Ponciá questionou-se sobre para que ler se a palavra traduzia a perversidade e a violência do meio urbano, e não a abertura de “[...] meio mundo ou até o mundo inteiro”. O trecho nos instiga a pensar no choque e nos efeitos que a leitura da palavra nos causa ao decodificar o mundo.

Conclui-se que a “leitura do mundo particular”, feita pela personagem Ponciá, a desgostou de saber “a decifração da palavra” (Freire, 1989, p. 11), pois os códigos desvelados proporcionaram o contato simbólico com realidades cruéis, não vividas de forma imediata pela personagem, mas que a circundavam. Ponciá não precisou ver o deputado afogado na fossa ou as trinta facadas nas costas do prefeito para se compadecer com a brutalidade da vida urbana.

Por outro lado, a leitura proporciona “ad-mira-ção” (Góes, 2003, p. 153), ao ampliar as formas de ver o real e apresentar ângulos diversos sobre a “leitura-vida”. Isto posto, decodificar leva à ação consciente sobre o que é visto e indesejado. Não interessa a Lúcia Góes (2003) e Paulo Freire (1989) alimentar a leitura como imobilizadora.

Não abrimos mão da leitura e da literatura como meios possíveis para forjar consciência coletiva e crítica. Não abrimos mão da leitura como direito. Não abrimos mão da leitura como necessária para exercer a cidadania ou ao menos perceber as limitações em desfrutá-la de forma plena. No entanto, não nos referimos à leitura de maneira irrefletida. “[...] se as instâncias e grupos sociais que levantam a bandeira desse fomento abstrato da atividade de ler não definem preferências - ler isso é melhor do que ler aquilo - a única coisa que estariam fomentando é o ‘vale tudo’.” (Bértolo, 2015, p. 2)

Dessa forma, a leitura e a literatura são valiosas no ensino de Geografia se tivermos discernimento sobre o que devemos visibilizar, indicar, interpretar e apreender para inspirar nossas ações, como sujeitos sociais e políticos. Incentivar o contato com quaisquer livros, sem critério, é abrir mão da possibilidade de elaborar uma nova narrativa, irreal até que se converta em realidade, para o Brasil de amanhã.

É em meio a disputas sobre quais leituras perpetuar, na escola ou na universidade, que situa-se a Literatura Negra brasileira. O que ler, quando, quais autores e autoras, movidos por quais motivações, para quê, quais os sentidos impressos através desta ou outra leitura, são importantes quesitos.

A que veio a Literatura Negra produzida e publicada no Brasil? Lendo Conceição Evaristo (2009), sinto que abala as certezas **sobre** o negro, e delinea traços **do negro sobre si**<sup>15</sup>. Arrisco-me a afirmar que há aproximação entre o caráter denunciador do movimento negro e a Literatura Negra, aproximando Nilma Lino Gomes (2022), em *O Movimento Negro Educador – Releituras, encontros e trocas de saberes*, e Conceição Evaristo.

Com isso não estamos falando de uma escrita panfletária, pelo contrário, é uma escrita potente articuladora do passado, presente e futuro, que utiliza-se de parcial liberdade<sup>16</sup> lírica para experimentar a loucura de ser gente e ser gente emancipada. A Literatura Negra é uma expressão artística que proporciona êxtases e devaneios, com um mundo cada vez menos cruel, possibilita estabelecer críticas ora sutis ora avassaladoras e nos leva a lugares imaginários inesquecíveis e inalcançáveis por outros meios que não o da leitura. Atrevo-me: a Literatura Negra é o usufruto coletivo da liberdade.

O inciso II do Art. 2º da Lei nº 13.696/2018 prevê “[...] o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania” (Brasil, 2018). No entanto, nesta mesma lei, “[...] não existe menção às periferias e favelas de centros urbanos brasileiros, isto reforça a invisibilidade desses imensos aglomerados” (Periferia Brasileira de Letras, 2023, p. 2).

Democratizar a leitura passa por descentralizá-la: não apenas expandir seu alcance para as periferias e comunidades em vulnerabilidade, mas valorizar as produções feitas nas mesmas, os coletivos e movimentos sociais que protagonizam essa frente muito antes de lampejos de consciência tardia das classes médias brancas e do poder público. Dito isto, dialogar com a Literatura Negra traz no seu bojo questões sensíveis, incômodas e vivazes, para os jovens escolares e os professores.

Soma-se a isso, o reconhecimento das editoras negras na publicação, divulgação e suporte para autores negros, que foram e ainda são constantemente ignoradas. Sobre isso, Christian Ribeiro (2021) ressalta:

---

<sup>15</sup> O negrito no trecho cumpre a função de frisar a distinção entre certezas externas que se referem ao ser negro e as construções das pessoas negras sobre si mesmas.

<sup>16</sup> É comum escutar, em alguns círculos que já foram e outros ainda são próximos, que a literatura permite mais fissuras em relação aos padrões e às rigidezes das normas do que a produção textual acadêmica. Faço ressalvas: para usufruir liberdade em quaisquer produções textuais é necessário abraçar a grande responsabilidade que a acompanha, na literatura ou no texto acadêmico. Há expressões e movimentos em que andar na contramão dos padrões estéticos literários é um traço característico, e para os escritores que vêm desse lugar, deparar-se com a academia e com a literatura que dizem ser clássica é, às vezes, assustador. Por fim, se a escrita acadêmica não proporciona experimentar ângulo algum de liberdade, se não há fissuras revoltosas e oxigênio aqui, como eu – hoje, agora – me abrigaria neste texto-casa?

Em tempos que grande parte do jornalismo cultural brasileiro saúda o boom da chamada literatura afro-brasileira e, principalmente, da publicação de autorias negras pelas grandes editoras do país, como demonstração de uma mudança dos paradigmas empresariais que ditam as demandas de publicação em consonância com a crescente demanda por esse universo literato, acreditamos ser importante ressaltar que tal realidade só ocorre pela existências e atuações das chamadas editoras negras ou afro-brasileiras. Editoras essas que são comumente ignoradas em suas trajetórias e importâncias, tendo por vezes seus próprios nomes omitidos nas reportagens das grandes mídias, como se não tivessem significância alguma em meio ao mercado editorial brasileiro (Ribeiro, 2021, Portal Geledés).

Faço menção a Christian Ribeiro (2021) por frisar a relevância das editoras negras brasileiras para os escritores e a Literatura Negra, pouquíssimo mencionadas pelos meios e veículos de comunicação dominantes no mercado. Com a ascensão das redes sociais, essas editoras buscam visibilidade de maneira autônoma e através de parcerias.

A literatura é um direito que contribui com o exercício da cidadania, o fortalecimento da democracia e aguça a consciência individual e coletiva, no entanto, a concretização desse direito ainda é seletiva: “[...] pra quem mora na quebrada, numa favela, vila ou comunidade, é cerceado não só esse direito à literatura, como o reconhecimento de seus próprios saberes e fazeres literários” (Periferia Brasileira de Letras, 2023, p. 6).

Com isso quero dizer que democratizar a leitura acompanha ampliar o contato ao objeto livro, valorizar as produções periféricas e negras – que em regra são iniciativas independentes sem recursos próprios, oferecer subsídios e incentivos para as mesmas e cutuca as editoras de maior poderio financeiro a repensarem suas políticas demasiado seletivas. Provoco: além de ter iniciativas literárias periféricas reconhecidas, a produção às margens ocupar as ditas editoras grandes não seria tão importante quanto?!

O levantamento desenvolvido pelo Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea da Universidade de Brasília (UnB) revela [...] que mais de 60% dos autores moram no eixo Rio-São Paulo. A pesquisa, que traça um panorama dos romances brasileiros, analisa três períodos: de 1965 a 1979, de 1990 a 2004 e 2005 a 2014. [...] percebe-se que há um pequeno avanço na participação feminina entre o segundo (27,3%) e o terceiro período (29,4%). O percentual na década de 1970 era de 17,4%. Em relação à questão racial, a participação de brancos se ampliou, passando de 93% de 1965 a 1979, chegando a 93,9% de 1990 a 2004 e alcançando 97,5% de 2005 a 2014 (Maciel, 2019, Agência Brasil).

Tais dados estarrece àqueles – alguns conhecidos meus – que verbalizam com total veemência que avançamos léguas nas pautas antirracistas na pátria amada idolatrada salve salve, com receio de ter que encarar o fato de estarem sentados no próprio comodismo silencioso. Avançamos, não sou tola, no entanto, pouco, e a responsabilidade de termos andado tão timidamente não é dos movimentos negros.

A literatura infanto-juvenil, linguagem selecionada, possibilita-nos reforçar a importância da leitura, do objeto livro como desejoso e adentrar em questões vistas como sensíveis através do texto que, na teoria, é ficcional. Diferente do que a alcunha infantojuvenil aparenta em relação à faixa etária a que se destina essa produção, Lúcia Góes (2003, p. 40-41) conceitua:

O livro de literatura infantil e juvenil é um livro para todos: se a criança dele se apodera, qualquer adulto sensível e inteligente também o fruirá: em seu ludismo, *nonsense*, sonoridade, humor, simplicidade, verdade. [...] O dirigir-se privilegiadamente (não exclusivamente) ao leitor criança e jovem é sua especificidade, sua característica. Sendo assim, exige de seu produtor os mais verticais, amplos e continuados preparo, reflexão e estudo.

Sendo um livro para todos, o contato com a literatura infanto-juvenil negra provoca igualmente o docente. A linguagem utilizada nessas obras pode gerar elo, aproximação, antes inexistente entre estudantes e o professor de Geografia.

A linguagem literária exercita a imaginação, construindo linhas tênues entre a diáde real-fantasia (Góes, 2003), e coliga “[...] fantasia, ludismo e momento de iniciação e aprofundamento ao código verbal-escrito” (Ferreira, 1999, p. 11). Deste modo, a literatura no ensino é benfeitoria para aproximar os jovens da ficção como estratégia de envolvimento com conteúdos geográficos e em especial com perspectivas étnico-raciais sobre o espaço.

Fazer, costurar, escrever e publicar literatura não produz um retrato do real, nem mesmo “[...] se apresenta apenas como um modo de registrar o mundo, mas, pela via da arte, atribui ao mundo recriado uma singularidade [...]” (Borges, 2013, p. 60).

A pesquisa *Jóvenes en Iberoamérica 2021* aponta: “En cuanto a la práctica de la lectura, la encuesta revela que se trata de una actividad apreciada, en promedio, por el 62% de la juventud iberoamericana” (González-Anleo *et al*, 2021, p. 136). Sobre a juventude brasileira, 67% declararam que gostam de ler. A maior parte prefere ler livros impressos (57%), seguido de informações na internet (19%) e livros digitais (11%). Reyes-Fernández (2021 *apud* González-Anleo *et al*, 2021, p. 137) considera que “[...] es curiosa la preferencia por el soporte físico entre un grupo que prioriza la búsqueda de dispositivos digitales en el tiempo libre”.

A 6ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Instituto Pró Livro, 2024) aponta que no Centro-Oeste, o percentual de leitores em Goiás é de 52%, o mesmo do Distrito Federal, ultrapassando Mato Grosso do Sul com 40% e Mato Grosso com 36%. No entanto, o Sistema de Bibliotecas (SIBI) da UFG pontua, a partir da mesma pesquisa, numa nota publicada em 2025, que a capital goiana “[...] ocupa a última posição entre as 27 capitais

brasileiras no que se refere ao hábito de leitura”. Pergunto-me se era possível esperar algo diferente.

Carmem Lucia Teixeira e Agda Lovato Teixeira (2016) dispõe os resultados da coleta de dados realizada pelo grupo de pesquisa Condição Juvenil em Goiás, com 217 jovens que tinham entre 16 e 28 anos, cursando 3º ano do EM em escolas públicas de Goiânia, Aparecida de Goiânia, Rio Verde e Luziânia. Em relação a gênero, 59,91% eram mulheres e 40,09% homens, e à identificação étnico-racial, 71% eram negros, 28% brancos e 1% indígena. A renda familiar de 57% dos entrevistados era de até 2 salários mínimos, indicando-nos como uma das principais preocupações da juventude local, refletindo nos dados seguintes: 48% dos jovens já estavam trabalhando antes de concluir o EM, 39% não estavam trabalhando naquele momento e apenas 13% nunca trabalharam. As autoras (2016, p. 31) chegaram à conclusão de que os jovens, principalmente os da classe trabalhadora, “[...] sentem-se afetados tanto pelo desemprego como pelo subemprego a que são submetidos [...]”, apesar de que a maioria já possuía mais anos na escola do que seus pais e suas mães.

A pesquisa promovida pelo Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos da Secretaria de Gestão e Planejamento (IMB/SEGPLAN), parte de dados colhidos de 2002 a 2012 sobre jovens na faixa etária entre 15 e 24 anos. Chegou-se à conclusão de que 40% destes apenas trabalhavam e 19,9% trabalhavam e estudavam. Apesar do aumento de jovens com EM completo (de 19,5% em 2002 para 23,3% em 2012) e ensino superior completo (de 8,6% em 2002 para 13,4% em 2012), números abaixo do esperado (G1, 2014). A rotina de trabalho e a busca por sustento interferem diretamente na dedicação aos estudos e permanência, consequentemente nas suas práticas de leitura. Qual é o sentido de ler, além disso, ser leitor assíduo, se não aparenta ser útil diante das necessidades imediatas?

Os jovens escolares encontram na escola os nichos, grupos e pertencimentos que para muitos é inviável fora dela. Nesse espaço confluem-se descobertas, afloram curiosidades e se desenham identidades. Em meio ao turbilhão de decisões e rumos exigidos para as juventudes escolares, permanecer na escola e se dedicar aos estudos é um desafio. É nesse espaço que é oportunizado o (às vezes o primeiro) contato com leitura, literatura e livros. A arte e a cultura chegam aos estudantes através da escola.

#### 1.4. Literatura Negra e Ensino de Geografia: potencialidades e desafios

*“Um caminho contrário é o estabelecido na Literatura Negra, onde é possível transformar o lugar do negro de pejorativo a positivo.”*

(Geny Ferreira Guimarães)

A costura entre Geografia e Literatura não nasceu hoje, nem ontem. No século XIX, a literatura já era fonte de informações, como traz Monique Bonifácio Barrozo (2023). Júlio César Suzuki (2017, p. 129), no artigo *Geografia e Literatura: abordagens e enfoques contemporâneos*, desenha estado da arte sobre a aproximação entre as áreas mencionadas, partindo de “[...] eventos nacionais, bem como publicações, além de dissertações e teses defendidas [...]”, destacando, por exemplo, o Simpósio Internacional de Geografia, Literatura, Arte e Turismo (SIGEOLITERART), organizado pela Entremeio – Rede de Pesquisa Geografia, Turismo e Literatura, consolidada em 2017<sup>17</sup>.

Ainda que haja eventos que conectam Geografia e Literatura, o espaço para o diálogo com a Literatura Negra ainda não se efetiva, não necessariamente pela ausência de sugestões e demandas, mas sim pelas prioridades da maioria (branca e masculina) que compõe a organização desses espaços.

Monique Barrozo (2023), no primeiro capítulo da dissertação *Geografias e Literatura Negra: Encontro com Conceição Evaristo nos “Becos da Memória”*, ressalta produções que propõem aproximação entre a ciência geográfica e literatura, destacando neste um quarto de século o Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo (USP) e o PPGeo da UFG.

Destacando o PPGeo, Ana Maria Martins Queiroz (2017), na tese de título *Geo-grafias insurgentes: corpo e espaço nos romances Ponciá Vicêncio e Becos da memória de Conceição Evaristo*, orientada por Alex Ratts, reflete sobre interseccionalidades a partir da relação entre corpo e espaço, nas narrativas de Conceição Evaristo.

Logo mais, neste ano de 2026, Ana Paula Melo da Silva (participante do LaGENTE e orientanda também de Alex Ratts) defenderá pesquisa de doutorado que promove diálogo entre Geografia e imprensa negra, costurando também de forma breve com a Literatura Negra, datada do século XX, que versam sobre trabalho doméstico remunerado (informações obtidas diretamente com a pesquisadora).

---

<sup>17</sup> Para conferir mais detalhes, acesse o site oficial: <https://redeentremeio.com.br/>. Acesso em: 04/11/2025.

Fico com essas duas pesquisadoras para dizer que os ímpetus corajosos de intelectuais e escritoras negras engrandecem a Geografia e torna real a aproximação com a Literatura Negra, nas mencionadas propostas, contemporânea.

No levantamento, feito pela autora, entre os anos de 2010 e 2020, das produções que promovem diálogo entre Geografia e Literatura, constatou: “A questão racial aparece num total de quatro (4) vezes, sendo todas elas em teses de doutorado [...]” (Barrozo, 2023, p. 28). Outro dado que nos interessa condiz aos autores e às autoras escolhidos nas dissertações e teses e concluiu-se: nas dissertações aparece apenas um autor negro e nenhuma autora negra; nas teses aparecem dois autores negros e uma autora negra, predominando a análise das obras de Machado de Assis.

[...] a presença de autoras (indígenas, negras e brancas) é escassa nas análises geoliterárias. Em contrapartida a predominância masculina parece ser também um reflexo da ainda predominante massa de homens na Geografia, assim como pertencentes aos programas de pós-graduação, que ainda pouco se debruçaram a respeito da produção literária feminina, nos campos de pesquisa (Barrozo, 2023, p. 29).

Dito isto, a Literatura Negra ainda está no limbo das escolhas teóricas dos geógrafos, reflexo da “[...] negação da produção do conhecimento desse grupo e de seus sujeitos, reforçando racismos e negações infundas dentro da própria academia a qual deveria ser o local também da visibilidade, reconhecimento e valorização [...]” de saberes outros (Barrozo, 2023, p. 30).

Pergunto-me se a diminuta presença da Literatura Negra nas pesquisas de pós-graduação em Geografia são desdobramentos da abordagem pouco constante tanto desta literatura quanto das relações étnico-raciais na formação inicial e continuada de professores. Pergunta que mesmo não acompanhada de dados quantitativos, é respondida constantemente por colegas de pós-graduação relatando em regra a presença tímida de obras de autores negros nas disciplinas, principalmente as voltadas para teoria e método.

A produção poética de Jairo Pinto e José Carlos Limeira é retomada por Geny Ferreira Guimarães (2016, p. 34), chamando atenção para

[...] como a poética negra pode contribuir para reflexões da realidade, sendo porta voz de sua própria história. [...] possibilita outra narrativa, diferente da pré-estabelecida pelo canônico e com meios de modificar a forma pejorativa que foi inculcada por meio de uma narrativa excludente e de subjugação.

Rosa Elisabete Martins (2015, p. 69) disserta: para o docente, a literatura é “[...] um recurso metodológico, [...] serve para trabalhar diversos conceitos e valores importantes à formação e ao convívio social”. Para o estudante, pondero, é uma porta mágica que vislumbra

vários outros mundos para o sujeito que lê, ouve, admira. Para nós professores, como apreciá-la sem exigir tanto, até o que não almeja oferecer? E como tornar o prazer pela leitura literária benfazeja para o ensino de Geografia?

No planejamento de projetos pedagógicos, a literatura pode relacionar-se a campos e áreas diversas do currículo. Martins (2015, p. 71), propondo trabalho com literatura na faixa etária infantil, percebeu que é possível investigar, juntamente aos estudantes, a “[...] articulação entre o ambiente físico e social para o processo de construção da identidade [...]”. Priorizou nas propostas interdisciplinares, com foco no ensino de Geografia, as temáticas: “[...] direitos humanos, racismo, cidadania, inclusão, racismo, amizade, convivência [...]”.

Aline de Lima Rodrigues (2019) vê na interdisciplinaridade uma possibilidade:

[...] como pintura, música, cinema, literatura, apresentam olhares acerca de uma mesma realidade e levam a reflexões que podem ser significativas no âmbito da ciência geográfica. Tais expressões revelam um universo fictício, mas próximo do cotidiano da sociedade, ampliando as possibilidades de leitura do mundo (Rodrigues, 2019, p. 1017).

A linguagem e o olhar dos escritores “simulam diversas realidades” e “[...] fornecem matéria-prima para pensar o espaço [...]” (Rodrigues, 2019, p. 1017), bem como questões sociais, políticas, econômicas e culturais que se dão no mesmo.

Martins (2015, p. 72) alerta que as atividades e abordagens devem conectar-se ao contexto social e à “geografia vivida por todos nós”. A fim de entender a dinamicidade e a constante mudança no/do espaço geográfico, “[...] impõe uma análise que privilegie o movimento, isto é, discutir o espaço como resultado de um processo histórico que envolve o passado, o presente e o futuro” (Martins, 2015, p. 73).

Samarone Marinho (2016) aponta, para os geógrafos, perigos analíticos, epistemológicos e metodológicos, como: não considerar o caráter ficcional e intencional da produção literária, transcrevendo de forma fidedigna as características dos lugares e paisagens; extrair significados sobre as espacialidades representadas nas obras literárias, ignorando a subjetividade e intenções dos escritores, publicadores e editoras; menosprezar o contexto de produção, sociopolítico e aspectos biográficos do autor, acreditando não serem relevantes para a construção narrativa; aproximar mais a produção literária da cientificidade, da preocupação com método, do que da ficcionalidade, do uso de figuras de linguagem e outras estratégias. Estes e demais aspectos prejudicam a leitura geográfica das obras literárias.

A literatura proporciona ao leitor “viver a história” (Góes, 2003, p. 44), por isso a personagem Preta, protagonista de *Histórias da Preta*, obra escolhida para a pesquisa, escrita

por Heloisa Pires Lima (2005), conduz os leitores a situações que vivenciou na casa de familiares, na escola e de acordo os conhecimentos que a personagem conta-nos: adquiriu ao longo da infância.

Potencial de encantar, envolver e fazer-viver o jovem escolar, a literatura contribui com a formação política e cidadã. Ademais, o contato com a literatura

[...] pode ajudar o jovem na sua conquista mais difícil, a construção e o fortalecimento da sua identidade, trazendo para a sala de aula a leitura do mundo que cada um possui e carrega consigo. É importante a presença da literatura contemporânea dentro da escola, com bons escritores e ilustradores, tratando com dignidade o universo da criança e do jovem, retirando os preconceitos, as crenças envelhecidas, extinguindo a passividade fortemente enraizada no sistema pedagógico e instaurando a crítica e a sensibilidade nas crianças e nos jovens que frequentam a escola hoje (Ferreira, 1999, p. 10-12).

Utilizar *Histórias da Preta* (Lima, 2005) colabora com uma tarefa cara à educação e ao ensino de Geografia antirracista: instigar que os jovens escolares reflitam criticamente sobre como o espaço geográfico, especialmente o território brasileiro, formou-se a partir de intensas disputas, guerras e violentas empreitadas, muitas delas utilizando-se da raça como fator central de dominação, tentativa de extermínio e escravização. A narrativa e a personagem Preta provocam os leitores sem acuar ou acusar, pelo contrário, convida a palavrearmos honestamente sobre o racismo.

Cássia Ferreira (1999) discorre sobre os efeitos possíveis da literatura na escola e no sistema educacional como um todo: a passividade, agressividade e aversão à mudança dariam lugar à sensibilidade, empatia e crítica consciente. Para que entre a literatura e o conhecimento geográfico, em consonância, gere esse efeito, são necessários cuidados por parte dos professores:

A desinformação do professor em relação à função social e pedagógica do texto literário pode se transformar num empecilho ao uso adequado de uma literatura dentro da sala de aula. O uso inadequado da mesma acarretaria um desinteresse ainda maior dos alunos pela literatura juvenil, não atingindo portanto o seu maior objetivo que é o de gerar prazer pela leitura (Ferreira, 1999, p. 14).

Além disso, apreciar a literatura apenas como uma ferramenta pedagógica diminui e subestima “seu valor ficcional e estético” (Moraes, 2017, p. 24). Apreciar textos literários propõe o contato e a interpretação subjetiva, que conecta as narrativas ao mundo e às sensações de cada leitor. A autonomia dos leitores sobre o texto é um fator que enriquece as conclusões coletivas, em sala de aula.

Sugere-se aos professores de Geografia que: apoiem-se em referencial teórico coerente com o planejamento ou projeto, destacando os usos e as apropriações possíveis da

literatura no ensino de Geografia (Martins, 2015); atentem-se à metodologia apropriada; não ignorar as propriedades específicas da linguagem literária; não utilizá-la como mera substituta do livro didático.

Instigar a leitura e a aproximação com a literatura infantojuvenil pode se dar apresentando essa linguagem em meio a outras, como os jornais, revistas, imagens, artes com técnicas mistas e o livro didático, deste modo, os jovens escolares podem se familiarizar com que tipo de texto gostam de ler. Diante disso, priorizamos o trabalho com o texto literário de autoria negra partindo da relevância de valorizar a Literatura Negra, as escritoras e as narrativas protagonizadas por personagens negras (Mendes, Souza, 2024).

Cultivar o senso de que o mesmo texto não possui apenas um sentido é importante, para que os leitores, num contexto educacional, sintam-se permitidos a verbalizar impressões, alimentando a relação intertextual entre “o professor, guia dessa descoberta” (Góes, 2003, p. 20) e os jovens escolares, cada um como leitor-sujeito participante.

A estética do livro, escolhas visuais e projeto gráfico compõem o todo, dessa forma, presume-se que tais elementos não sejam ignorados, mesmo que não sejam o foco ao longo das aulas e atividades. A estética literária faz parte do projeto de um livro, ou seja, do processo de publicação e em muitos sentidos imprime significado. Para aprofundar a leitura de livros infantojuvenis ressaltamos que os aspectos visuais e estéticos são tão importantes quanto conteúdo escrito, linguagem verbal, por isso é interessante ao docente se atentar a ambos, mesmo que no planejamento priorize um ou outro.

Entre os aspectos visuais e estéticos estão: a capa, as cores predominantes na mesma, conteúdos das imagens e ilustrações relacionados ao desenvolvimento da história, representações dos cenários e personagens e outros, que compõem a diagramação e edição (Macieira, 2019). Em alguns projetos até o encapamento comunica a identidade do livro, a exemplo dos artesanais<sup>18</sup>.

Referente à linguagem verbal, interessa a construção dos personagens, suas características e o nível de interferência no eixo principal da narrativa; o tempo e o espaço representado; como se desenrola o enredo, a estrutura de começo, meio e fim (para os livros que adotam-na).

Citamos algumas das tarefas do professor de Geografia ao selecionar obras infantojuvenis para trabalhar em sala de aula:

---

<sup>18</sup> Trago tal consideração diante da experiência que tive com a Editora Arpillera, com a publicação de *Riacho me chama de chão* (2023), livro costurado à mão, com encapamento artesanal, que compõe a identidade da obra e combina elementos visuais com o conteúdo dos poemas.

- Juntamente aos jovens escolares, o professor deve “identificar elementos ‘reais’ na descrição das paisagens e dos lugares” (Rodrigues, 2019, p. 1017), instigando-os a relacionar a narrativa ficcional ao cotidiano, bem como aos conteúdos geográficos;
- Extrapolar a mera busca pela descrição de lugares e paisagens, compreendendo que as personalidades dos personagens, o problema principal da narrativa e o desenrolar também indicam nuances sobre o espaço representado (Rodrigues, 2019);
- A literatura possui “verossimilhança com a realidade” (Moraes, 2017, p. 26), por isso é oportuno questionar sobre como as múltiplas realidades socioeconômicas, políticas e culturais se constroem no espaço a partir do texto literário.

Ressignificar a literatura e o conteúdo geográfico, tornando-os significativos, passa diretamente pela mediação didática. A presença, a condução e as perguntas feitas pelo docente propiciam que o processo de aprendizagem extrapole os limites da decoreba, do intuito de obter a média/nota mínima e da aprovação nas provas e vestibulares. Nadar contra a maré e todo o sistema que prega o sentido utilitarista da educação, se tarefa solitária, vilipendia o professor e o leva à frustração, dessa forma, não vejo que unicamente o professor de Geografia é capaz de fazê-lo: esta é uma tarefa coletiva.

A literatura, sendo expressão e elabora a partir da realidade, nas aulas de Geografia proporciona ao docente juntamente aos estudantes “estudarem o lugar em sua multiplicidade, como a sua localização, orientação, aspectos físicos, culturais ou econômicos estabelecidos na leitura realizada” (Sacramento, 2012, p. 108).

A leitura de textos literários *per se*, mesmo aqueles que possuem conexão direta e aparentemente óbvia com o conteúdo geográfico abordado, não é capaz de propiciar o mesmo sentido quando o estudante lê sozinho e quando interpreta com mediação do docente. Inegável que a leitura subjetiva compõem o processo, entretanto, para que a Literatura Negra, em articulação com o conteúdo geográfico, possa instigar e exercitar a consciência racial, a mediação é imprescindível.

A título de fim da presente seção retomo o primeiro trecho citado na epígrafe: se “[...] a educação tem a ver com a prática da liberdade!”, segundo bell hooks, o que diabos estamos fazendo com a educação, sociedade brasileira?

## CAPÍTULO 2

### TECER PLANEJAMENTO: FORJA DO ANTIRRACISMO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

#### 2.1. IPEGEO e identidade docente: aprender, ensinar, aprender

Nesta segunda seção exporemos o planejamento, as escolhas conceituais e atravessamentos no processo, que precederam a elaboração do material didático, disponível na última seção da dissertação. O planejamento se deu a partir da Inovação em Propostas de Ensino de Geografia (IPEGEO), metodologia que tive contato no primeiro ano de mestrado (2024), ao longo do projeto intitulado “Inovação em Propostas de Ensino de Geografia: estratégias para a formação/atuação de professores de Geografia na Educação Básica”, coordenado por Lana Cavalcanti, vinculado ao LEPEG/IESA/UFG, protagonizado por graduandos, pós-graduandos, professores do ensino superior e professores da educação básica de Geografia do estado de Goiás<sup>19</sup>.

Entre as etapas do mencionado projeto estiveram: consulta por parte dos graduandos e pós-graduandos do LEPEG de referências bibliográficas sobre a metodologia, bem como elaboração de sistema conceitual e mapa de conteúdos a partir de conteúdos geográficos, a fim de exemplificar as ideias lidas; formação de grupos em que cada um ficou responsável por acompanhar professores de Geografia da educação básica; apresentar a IPEGEO por meio de reuniões coletivas e reuniões de acompanhamento com cada professor da educação básica. A experiência foi muito proveitosa para a utilização da IPEGEO nesta pesquisa.

A partir do reconhecimento das estruturas que circundam a educação, ponderamos a importância, na IPEGEO, da relação professor-aluno em duas dimensões: a materialização das estruturas e da rigidez da burocracia, sendo o currículo um exemplo e, por outro lado, as possibilidades de resistir, praticar uma educação contra hegemônica e perspectivar o exercício comprometido da cidadania.

---

<sup>19</sup> “O objetivo central da pesquisa é proporcionar a construção e a experimentação de produtos inovadores direcionados ao ensino dos conteúdos geográficos em situações práticas de mediação didática para o estudo de cidade e da vida urbana cidadã no contexto do território goiano. [...] A metodologia IPEGEO foi construída no âmbito da Rede Colaborativa de Ensino de Cidades e Cidadanias (Recci), composta por estudantes de graduação e pós-graduação em Geografia, docentes das respectivas instituições, Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Jataí (UFJ) e professores de Geografia da Educação Básica de Goiás. Essa Rede tem se dedicado a realizar estudos colaborativos, a desenvolver experiências formativas inovadoras (como a Sala de Professores de Geografia) e cursos de formação continuada para docentes no estado de Goiás. A metodologia IPEGEO, que tem sido a base para os trabalhos da Rede, fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural.” (Cavalcanti, Miranda, Oliveira, 2025, p. 52-53)

Neste misto de contradições, disputas e decisões é que forma-se, aos poucos e continuamente, a identidade docente<sup>20</sup>. Para mim, o ponto primordial é a humanidade dos professores, em muitos momentos esquecida. Não aprofundo sobre infraestrutura, condições salariais e pauperização dos professores, que comprometem em alguma medida a docência, o ato de ensinar, a satisfação em ser professor e a vontade em permanecer na profissão. Não considero que trazer para a ordem do dia a infraestrutura precária de um grande número de instituições e a necessidade de aumento de investimentos na educação básica – que obviamente são reivindicações primordiais – seja sinônimo de valorizar os professores, enxergar suas demandas além dos salários e reconhecer que não são faz-tudo, máquinas ambulantes, tapa-buracos e rochas que não adoecem.

Um dos meus colegas de graduação, após a conclusão do curso em 2023, passou a trabalhar três turnos em instituições de ensino, situadas em Goiânia. Em 2025, outro colega, que conheci na pós-graduação, relatou que ministra a disciplina de Geografia numa escola em que a professora, formada em História, além da disciplina corresponde à sua formação, ministra Filosofia, Sociologia e Artes. Esses dois exemplos ilustram problemas relacionados à falta de dignidade no trabalho e altas cargas horárias, que se agravam cada vez mais neste contexto de ataques aos direitos trabalhistas.

Finalmente, identidade docente sem humanizar os professores<sup>21</sup> é, da forma mais eufemista, desrespeitoso. Afirmar que os professores são sujeitos não é o suficiente para extrapolar a redução do ser social e humano ao trabalho, à profissão. Das várias dimensões cruéis do capitalismo sobre a educação, a desumanização dos professores é uma das que mais, pessoalmente, me incomodam. E essa tal desumanização é tão sórdida, tão insana, a ponto do sistema reinventar seus mecanismos para que uns persigam, vigiem e matem, sorradeira e psicologicamente, uns aos outros. Agora pense nos professores negros, LGBTQIAPN+<sup>22</sup>, pobres, mães, idosas. Camadas.

---

<sup>20</sup> Observo que o debate proposto sobre identidade docente busca relacioná-la a dois aspectos: vivência e formação no ensino superior, bem como ao acesso à formação continuada, como fatores que se refletem não apenas no planejamento, mas também na sala de aula. Não farei a discussão sobre identidade docente em específico para os docentes negros, no entanto, sei que experienciar o racismo e ser cobrado como se fossem os únicos responsáveis por trabalhar relações étnico-raciais afeta diretamente seu fazer docente.

<sup>21</sup> Não almejo aproximar o sentido de humano a benévolo, mas sim gerar reflexão sobre como o contexto capitalismo e racista influencia o trabalho dos professores, aproximando-os mais de máquinas, pressionados e constantemente cumprindo duas ou mais funções na instituição escolar além da docência. De igual modo, a humanidade como entendimento homogeneizante não agrada e naturaliza o ser negro tão quanto o racismo. Afirmamos a humanidade materializada e socializada de forma complexa, diversa e plural, no entanto, posta à prova pelas estruturas, com tal eficiência que faz com que duvidemos, a exemplo disso, se somos pessoas ou apenas trabalhadores assalariados.

<sup>22</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual, Não binário e outras identidades sexuais e de gênero.

Obviamente é difícil assumir que a profissão docente é acompanhada pela alienação. Há uma certa soberba e arrogância, das escolas às universidades. E insiro-me neste redemoinho: quando ouço que racismo reverso existe ou mesmo que o racismo não existe, não sei se quem grita é o conhecimento e as leituras ou a soberba e a arrogância. Vigiai. E por isso mesmo é tão doloroso enxergar: pasmem!, nós – graduandos, pós-graduandos, professores da educação básica, das universidades, no meu caso educadora popular no momento – estamos num invólucro de alienação, em maior ou menor medida. Alguns dirão culpa do capitalismo. Aposto na responsabilidade compartilhada, pois nunca ouvi falar de um sistema que caiu pelas mãos de quem o governava e se beneficiava com o mesmo. Estamos esperando o que para tomar posse do título de humanos, que vivem numa sociedade justa e igual?

Incomoda-me demasiado quando escuto apresentações, palestras e participo de eventos que deixam a sensação de que estamos falando de temas, conteúdos, metodologias, teorias e epistemologias muito distantes de nós, das nossas escolhas e prioridades. Uma certa vez, em 2024, protagonizei um momento deveras desconfortável ao perguntar, para três professores, que palestravam sobre pensamento geográfico, se o deles estava em dia, se há um estágio em que é possível dizer que não há mais nada a aprender, no caso do professor, e se existe este estágio o que caracteriza-o: graduação, mestrado, doutorado, sensatez, defesa de um projeto político e educacional? A resposta não veio de dois deles, visivelmente ofendidos, não sei o porquê, e quando veio entendi que o pensamento geográfico é visto por alguns como se fosse um jogo e aparentemente todos que pesquisam e leem uma dúzia de textos sobre o conceito passou da última fase.

Para nós, educadores, lutar contra a alienação, característica desse sistema que vive com a miséria da maioria, é uma condição necessária para proclamar nossa humanidade e paralelamente não negar a humanidade dos estudantes. Afinal, a desumanização relegada não é fruto apenas do sistema, do olhar que desvaloriza: é produto do nosso comportamento. Por mais que leituras e conhecimento não sejam o suficiente para diluir toda a perversidade e violência, são importantes na caminhada. Partilhar momentos de debate, conversa e troca, seja entre professores do Ensino Básico organizando-se de forma autônoma, em formação continuada ou experimentar outros espaços, é uma possibilidade para sanar dúvidas, dividir frustrações e resultados positivos da docência.

Victória Sabbado Menezes (2023, p. 3) traz experiências com licenciandas em Geografia, a partir de autobiografias, com o intuito de investigar “[...] as (Geo)grafias de si

que expressam o que tornou quem são e o que projetam enquanto professoras de Geografia”. Sobre a formação docente, a autora reflexiona que esta

[...] é construída no decorrer da existência por meio dos itinerários de vida pessoal, de formação escolar e acadêmica e de atuação. Dessa maneira, evidencia-se que a vida em sua totalidade é formativa e pedagógica, pois educa a partir das diferentes experiências no e com o mundo nos mais diversos espaços.

Parte-se do pressuposto de que a vida em si ensina, forma o sujeito, assim ignorar, no seio da formação inicial e continuada de professores, a subjetividade é um equívoco. Responder à pergunta “O que me tornou quem sou?” estimulou as licenciadas a pensarem sobre o que as constitui como sujeitos sociais e como docentes, de igual modo desafiou a imaginarem o que querem ser, sonhos, futuro (Menezes, 2023).

Outro ponto que vejo imprescindível para a constituição dessa identidade é: o que os formadores de professores consideram fundamental para nos formar como docentes<sup>23</sup>? Sobre isso, destaco dois pontos.

Veja: quando estava cursando uma das disciplinas no primeiro ano do mestrado, uma colega perguntou ao professor regente se ele contabilizava no seu planejamento o fato de dar aula para professores-pesquisadores. A resposta foi não. Um exemplo entre vários. E para os graduandos e pós-graduandos negros – como dizem alguns conhecidos: numa boca dessas! – resta encontrar os pares, estudar por conta própria e torcer para que ser autodidata seja o suficiente para aprovação. Está aí a primeira resposta: alguns formadores de professores não pensam *nisso*. Muitos professores que ministram disciplinas nas licenciaturas em Geografia dissociam licenciatura e bacharel, gerando grande lacuna na formação inicial de professores e, inclusive, afeta a identidade docente. Sigamos ao próximo ponto.

---

<sup>23</sup> Não especificarei gênero, autodeclaração étnico-racial e outros dados para traçar perfil dos formadores de professores e estabelecer diferenças entre abordagens nesta pesquisa, mas faço ponderações na presente nota de rodapé. Acessamos duas fontes de dados: 1) Mariane Barbosa (2023), para o Alma Preta, escreveu matéria sobre a presença de professores negros nas universidades públicas e conclui: “Entre junho de 2014 e dezembro de 2019, o percentual de pretos e pardos nomeados como docentes em universidades públicas após concursos foi de apenas 0,53%. Os dados são do Relatório Quantitativo sobre a Implementação da Lei 12.990 de 2014 elaborado em 2021 pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e apresentado na sexta-feira (8), em Brasília (DF). O número registrado é 37 vezes menor do que estabelece a constituição. Conforme a legislação, a reserva de 20% das vagas para pessoas negras é obrigatória em concursos públicos que visam o preenchimento de cargos efetivos e empregos públicos”; 2) A segunda fonte, matéria publicada pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), traz no título: “Apenas 21% dos docentes do ensino superior são negros”. Em ambas, a conclusão é a mesma: o pensamento produzido nas universidades públicas do Brasil é ainda branco. Dessa forma, partimos do pressuposto de que essa presença majoritariamente branca influencia em como a formação inicial e continuada de professores é pensada e praticada. A exemplo disso, em cursos que recebem grande contingente de graduandos negros, isso é levado em conta no planejamento? E como essa presença entra na equação: no lugar de subalterna e inferior ou, de fato, como humana e convidada para dialogar?

Segundo, “[...] os professores de geografia [...] há muito tempo deixaram de pensar em objetivos a serem atingidos por determinados conteúdos. O meio (conteúdo) transformou-se em fim [...]”, dissertou Diamantino Pereira (1996, p. 48). Com essa citação direta não quero dizer que o conteúdo seja dispensável ou desnecessário. No entanto, a docência em Geografia não se resume à lógica predatória e bancária de execução de um itinerário, uma cadeia sequencial e linear de conteúdos.

Sutil, mas radicalmente diferente:

[...] ao se definir que o objetivo do estudo do conteúdo “indústria brasileira” é fazer com que o aluno saiba o que é a “indústria brasileira”. E aí, sem saber, o professor começou a adotar a lógica do cachorro que corre atrás do próprio rabo e consegue apenas ficar cansado. Ao estabelecer um objetivo como esse, o máximo que o professor consegue atingir é o nível de informação a respeito do fenômeno (Pereira, 1996, p. 49).

O ensino de um conteúdo geográfico não pode se fadar a oferecer informações e, para ultrapassar esse limite, é necessário que os professores de Geografia vejam sentido na docência, tracem objetivos individuais e coletivos a partir de sua prática. Assim como ensinar sem saber é inviável, ensinar sem objetivo também o é. Adiciono: ter ou não ter objetivos com a docência – para mim – relaciona-se com a constituição da identidade docente.

Como é muito fácil dizer aos outros o que fazer, coloco-me: quando fiz estágios e passei por outras experiências em escolas, o meu objetivo era, a partir de uma abordagem incomum, subalterna, vista de baixo para cima, no ensino de História, provocar a certeza de que um mesmo ocorrido é visto e interpretado por ângulos diferentes, e essas interpretações são propositais respondendo aos interesses de um grupo. Por exemplo, a quem interessou o Golpe Civil-Militar de 1964, quem o orquestrou e o que disseram o movimento negro, indígena, lideranças homossexuais, feministas sobre o mesmo evento histórico? Utilizava fontes que traziam essas vozes falando por si mesmas, e não sobre elas. Hoje penso que não é a abordagem diferente que gerará os efeitos que almejo: o ponto de partida é exercitar, com os estudantes, a leitura das fontes históricas, para problematizar a produção da temporalidade. Aprender a questionar as fontes e buscar as respostas em referências confiáveis é o ponto, não ensinar o conteúdo pelo conteúdo, independente se a abordagem é focada em datas e personagens eleitos como heróis ou se parte de narrativas contra hegemônicas. A forma de ensinar é conteúdo. Se a leitura das fontes históricas não é exercitada, os estudantes geralmente leem a história como dado – eis o problema.

A certeza que tenho é de que o ensino de História não ensina História, e nem sempre conteúdos de História, mas sim a ler eventos a partir de fontes históricas, questionando

sempre quando, quem, onde, por qual motivo, quais as intenções. O ensino de História colabora para pensar historicamente. Ou seja, para os estudantes, o ensino de História oferece uma forma de ler o mundo, partindo da construção da temporalidade. E não é diferente com o ensino de Geografia, que oferece uma forma de ler o mundo, partindo do espaço geográfico. À guisa de conclusão, retomo Diamantino Pereira (1996, p. 55): “[...] os conteúdos e sua lógica interna *não* devem ser o ponto de partida para a definição de absolutamente nada, seja a sequência de grades curriculares, seja a interdisciplinaridade” e “a missão [...] da geografia no ensino é a de *alfabetizar* o aluno na leitura do espaço geográfico”. Concomitante a isso, Lana Cavalcanti (2019, p. 38) pontua: “Mais do que ensinar os conteúdos disponíveis nos manuais didáticos, advoga-se que se deveria ensinar por meio do conteúdo”.

Retomando Lorena Francisco de Souza e Camila da Conceição Reis Santos (2020), potuamos que ensinar conteúdos geográficos a partir de perspectiva racializada requer “compreender que as relações raciais estão presentes nos mais variados temas e conteúdos problematizados e pensados pela Geografia na escola” (Mendes, Souza, 2024, p. 1469).

A abordagem racial e interseccional de conteúdos geográficos é um desafio necessário para que não apenas se materialize a Lei 10.639, como também se perspective na sala de aula, em especial nas aulas de Geografia, a leitura do espaço geográfico a partir de lentes e olhares negros.

## **2.2. Bem planejar para afinar, não para evitar a beleza do imprevisível**

Planejamento afina: os instrumentos são revisados, as cordas trocadas, a aparência ilustrada e renovada, para que nas apresentações o improviso não seja regra, e quando for necessário sabe-se qual a próxima música a tocar.

Planejamento é prática. Como se fosse um poema, revisado, reescrito, revirado. Prática incessante. Repetitivo, às vezes redundante, mas inevitável, se se almeja alcançar mais do que a superfície.

Nula não é a possibilidade de desafinar, sair do tom e, ocasionalmente, ver alguns telespectadores esvaírem-se pela saída mais próxima. Apesar de dificilmente um concerto agradar a todos da mesma forma, tem-se em mente que os ensaios devem partir do pressuposto de manterem atentos e abertos ao novo os sentidos dos presentes.

Professores afinadores. Professores melódicos. Professores lapidadores da palavra.

O planejamento afina e o ato de afinar direciona o planejamento. A beleza do imprevisível afina. O ato de afinar direciona o imprevisível, que permanece belo, mas no fim

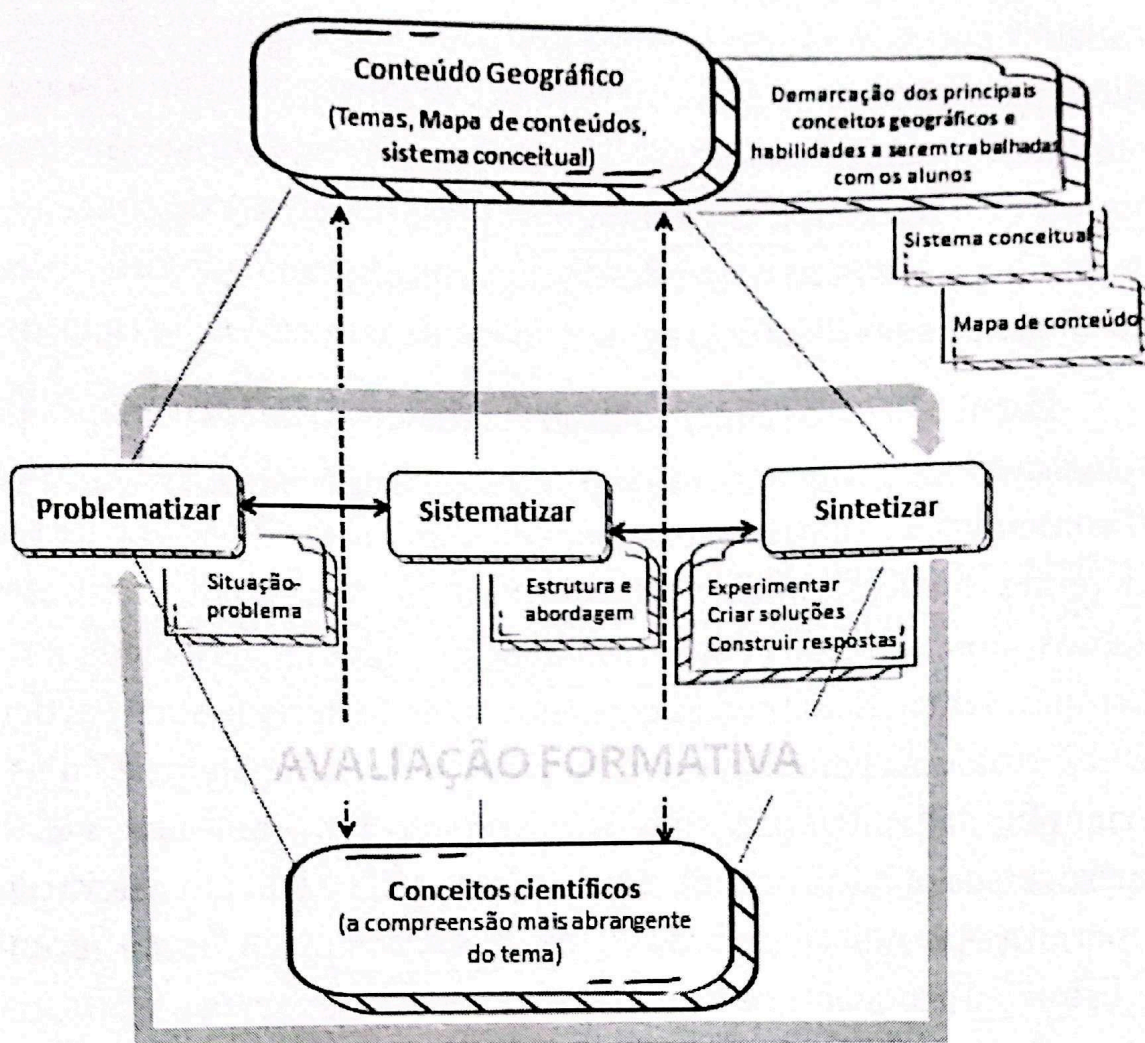
do concerto torna-se aprendizado para ambos: músicos e telespectadores, docentes e discentes.

Por aqui ficamos com essa prosa barata, barata demais para ser vendida, mas tão boa a ponto de não se vender. É agora que os pormenores da IPEGEO são comentados e os caminhos escolhidos para a pesquisa.

O concerto começa:

Imagem 1 - IPEGEO

**Figura 3 – Inovação em propostas de ensino de Geografia (IPEGEO)**



Fonte: Cavalcanti, Lana de Souza. *Ensinar e aprender Geografia: elementos para uma didática crítica*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024, p. 141.

Conforme a imagem, o conteúdo geográfico é detalhado num sistema conceitual e mapa de conteúdos. Logo, os princípios e categorias geográficas, bem como as habilidades e competências curriculares correspondentes ao conteúdo e à série. No miolo da imagem,

demonstra-se que as ações e atividades partem da situação-problema (problematização) a ser respondida em forma de sínteses e soluções (síntese), providos de instrumentos e conceitos geográficos (sistematização). Ao longo das ações são feitas avaliações formativas – diria que elas são o refrão – e através destas torna-se mais evidente o nível de apreensão do conteúdo e sua ressignificação conceitual.

Terminei o tópico anterior, citando Diamantino Pereira (1999) e Lana Cavalcanti (2019) afirmando que ensinar conteúdos geográficos não pode ser o intuito único e máximo do ensino de Geografia. Percebo que a proposta da IPEGEO propõe: elaborar cadeia lógica entre conceitos, categorias geográficas, conteúdo, público e realidade escolar; não descartar o conteúdo geográfico, afinal, o mesmo é um meio para alcançar o *maximun* do ensino de Geografia, o ato de pensar geograficamente (Cavalcanti, 2019). Não vejo, deste modo, uma hierarquia rígida na representação gráfica (imagem 1). Mesmo que uma apresentação artística não comece pelo final, há fluidez para ir, vir e circular.

Demonstro abaixo, a partir dos esquemas gráficos, a elaboração de cada etapa da afinação e dos ensaios – anteriores ao *show*, que interliga a compreensão do espaço geográfico às categorias e conceitos geográficos. Logo, o quadro apresenta características do raciocínio geográfico e, por fim, a linguagem mobilizada.

Esquema gráfico 4 - Planejamento: Conceitos, raciocínios e linguagens geográficas



Fonte: Lavinia de Sousa Almeida Mendes (2025)

Válido trazer que o desenvolvimento do pensamento é necessário para que nós, seres sociais, interpretemos o real e tomemos decisões, ou seja, agir socialmente. Esse desenvolvimento quer dizer

[...] capacidade de pensar por conceitos, por generalizações, [...], pensar teoricamente [...]. Para realizar, efetivar essa capacidade, o sujeito realiza operações mentais, raciocínios, como os utilizados pelos geógrafos: observar, descrever, localizar, identificar as interrelações escalares, perceber as conexões, mapear, comparar. [...] Essa capacidade de produzir certo tipo de análise, por uma “mentalidade geográfica”, denominada de Pensamento Geográfico (Cavalcanti, 2024, p. 46-47).

Referente aos princípios, espera-se que com conexão e distribuição possamos respectivamente “[...] analisar as diversidades e as possíveis conexões no objeto/fenômeno estudado” e “identificar distribuições e dispersões do objeto/fenômeno” (Cavalcanti, 2024, p. 50).

Imaginação, primeira operação escolhida, é fundamental para a leitura, literatura, interpretação de texto e estabelecer conexão entre ficção e realidade. Enquanto síntese refere-se à conexão das ideias e formulação de conclusões e soluções.

Ressalto que constituir o pensamento geográfico, não é um processo unidirecional, que se verticaliza dos educadores para os estudantes: os professores são afetados, estão em construção, como já posto anteriormente na dissertação. Assumo-me como vulnerável no processo de aprender-ensinar-aprender, que se inicia e prossegue (não se encerra) com o aprendizado.

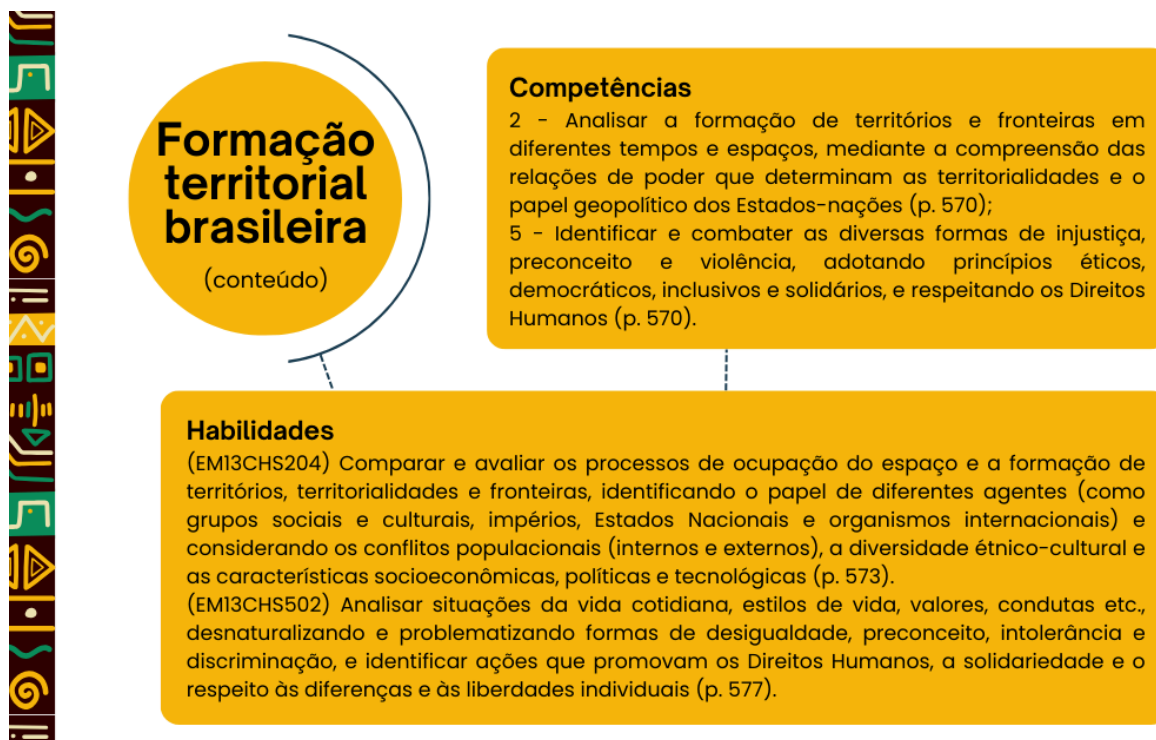
No próximo esquema gráfico, exponho a consulta às diretrizes e recomendações da BNCC<sup>24</sup> referente ao ensino de Geografia na etapa do EM. Não há apontamentos na pesquisa sobre o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) pelo motivo de que o material didático não foi pensado especificamente para o estado de Goiás, mas sim partindo de diretrizes federais. Também há a intenção de enviar o produto final para professores que não residem no estado, dessa forma, é sugerido no próprio material que os professores tenham ciência sobre as legislações educacionais locais<sup>25</sup>.

#### Esquema gráfico 5 - Orientações curriculares

---

<sup>24</sup> Documento que faz-me arrepiar os cabelos, a começar pelo contexto político e das forças que orquestraram sua aprovação, deixando explícito a que tipo de educação a BNCC serve. Ainda assim, como a realidade é contraditória, por essa razão abre brechas para contraposição, as resistências educacionais são factíveis e protagonizam sublevações no cotidiano das escolas. Nem sempre consigo trafegar dentro do sistema, no entanto, reconheço a importância de quem está dentro do prédio facilitando a entrada, pelas portas e janelas, daqueles que só conseguem ver possibilidade quebrando as vidraçarias.

<sup>25</sup> Sobre o ensino de relações étnico-raciais, em quaisquer disciplinas, devem alinhar-se à Lei 10mil e BNCC. Ponto que no material *Ipegeo em ação: experiências didáticas na escola* (coordenação geral de Lana Cavalcanti e Suzana Oliveira, 2025), os resultados apontam que alguns grupos de trabalho partiram da consulta ao DC-GO, enquanto outros partiram da BNCC. Dessa forma, compreendo que ambas as possibilidades são válidas.



Fonte: Lavinia de Sousa Almeida Mendes (2025)

Ao longo da pesquisa, senti-me instigada a retornar à BNCC e lê-la com mais atenção. Vejo de minha parte que há o equívoco em focar unicamente na consulta das competências, habilidades e unidades temáticas (esquematizadas com conteúdos apenas no ensino fundamental). O restante dificilmente consultava. Abaixo seguem informações que foram relevantes para compreender melhor a complexidade do documento, especialmente sobre o ensino de Geografia:

Quadro 2 - O que diz a BNCC (2017)

<b>Itinerários formativos</b>	“O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares [...] a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional” (p. 470).
<b>Geografia na formação geral básica</b>	“III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (p. 476).
<b>Eixo estruturante</b>	“III – mediação e intervenção sociocultural: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade” (p. 478-479).
<b>Concepção de espaço</b>	“A compreensão do espaço deve contemplar suas dimensões histórica e cultural, ultrapassando suas representações cartográficas. Espaço está associado aos arranjos dos objetos de diversas naturezas e, também, às movimentações de

	diferentes grupos, povos e sociedades, nas quais ocorrem eventos, disputas, conflitos, ocupações (ordenadas ou desordenadas) ou dominações. No espaço (em um lugar) se dá a produção, a distribuição e o consumo de mercadorias. Nele são realizados fluxos de diversas naturezas (pessoas e objetos) e são desenvolvidas relações de trabalho, com ritmos e velocidades variados” (p. 563).
--	--

Fonte: Lavinia de Sousa Almeida Mendes (2025)

O Ensino Fundamental está organizado em disciplinas, unidades temáticas e conteúdos, no entanto, o EM está organizado em itinerários formativos e grandes áreas, sendo a Geografia apresentada concomitante à História<sup>26</sup>. A partir dos itinerários fica evidente a prioridade ao ensino de matemática e português. O ensino de Geografia sequer é mencionado de forma direta nos tópicos da formação geral básica, mas o ponto III é o que mais se aproxima.

O “novo Ensino Médio”, que aproxima a organização curricular aos blocos apresentados no Exame do Ensino Médio (ENEM), compõe o mesmo combo de medidas e dá rosto à ascensão da direita política no país, marcada pelo golpe jurídico-midiático contra Dilma Rousseff em 2016, que segue sob as presidências de Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro. As atualizações curriculares impulsionam a busca por responder interrogações que pareciam superadas, como “Por que defendemos a presença da Geografia como componente curricular na escola?” e “Qual o papel e a importância da Geografia Escolar?” (Straforini, 2018, p. 175-176).

Após retorno do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, os diálogos sobre a reforma do EM retornam, mas não impedem a aprovação, através da Lei nº 14.945 (31 de Julho de 2024). A Lei alterou a LDB e alinhou a estrutura do EM à BNCC, na medida em que se conecta a formação geral básica, no Art. 35-C, às áreas do conhecimento e objetivos de aprendizagem, no Art. 35-D. O *site* do Ministério da Educação informa que determina-se a implementação “[...] a partir de 2025, para os estudantes da primeira série do Ensino Médio. Em 2026, as regras começarão a valer também para a segunda série e, em 2027, para a terceira”.

Partindo das competências 2 e 5, direcionadas respectivamente para trabalhar os conceitos de território e territorialidade e afirmar a importância do respeito aos Direitos

<sup>26</sup> Rafael Straforini chamou atenção, no XII Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia, que ocorreu na capital goiana em 2024, de que há uma bomba de informações em cada competência e habilidade referente ao Ensino Médio, desafiando o professor de Geografia a pinçar o que almeja e pretende abordar. Além do excesso, a proximidade entre Geografia e História provoca o docente a refletir nas distâncias entre essas duas ciências, retomar discussões sobre o objeto da Geografia e circunstanciar com clareza o que é e o que não é interdisciplinaridade. A configuração do documento e as previsões de como alterará o EM, gera por consequência reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores de Geografia. Nas minhas palavras, a configuração apresentada pela BNCC, especialmente para o EM, é um cavalo de tróia, um presente numa bela embalagem neoliberal que quando aberta...

Humanos, foi elaborado um sistema conceitual. Neste, “[...] os conceitos nunca estão isolados, eles estão conectados por uma rede de significados e sua formação e compreensão está atrelada a essa rede [...]” (Cavalcanti, Miranda, Oliveira, 2025, p. 54).

Disposto o sistema conceitual na próxima imagem, vale destacar que o conceito de Geo-grafias Negras foi cogitado, no entanto, diante da reflexão disposta por Geny Guimarães (2019) compreendemos que o mesmo inspira e orienta a dissertação como um todo. Diria que Geo-grafias Negras é um modo, ou vários, de pensar: a ciência, a escrita, o conhecimento, os referenciais e a própria vida. Por mais que haja a partilha da burocracia, das normas, das condutas, dos termos quadrados dos comitês de sabe-se lá qual ética, dos recuos de parágrafo, do espaçamento de linhas, a grafia é própria. **Outra não: Própria!**<sup>27</sup> Grafias que fazem-se visíveis na forma de se organizar no espaço geográfico, ver o mundo e produzir memória. Além de distintas e contra hegemônicas, as grafias advém, inspiram-se e reinventam as negritudes de todo o globo, de diferentes temporalidades.

Para que possamos vislumbrar o caráter antirracista da Geografia cada vez mais capilarizado e as Geo-grafias Negras como campo possível é necessário:

[...] repensar a historiografia da Geografia a partir de rasuras e construções geográficas negras; preocupar-se com uma bibliografia e com um conteúdo epistemológico, metódico e de metodologias negras; abordagem a partir de si próprio, desde dentro por meio de escrituras (Guimarães, 2019, p. 594).

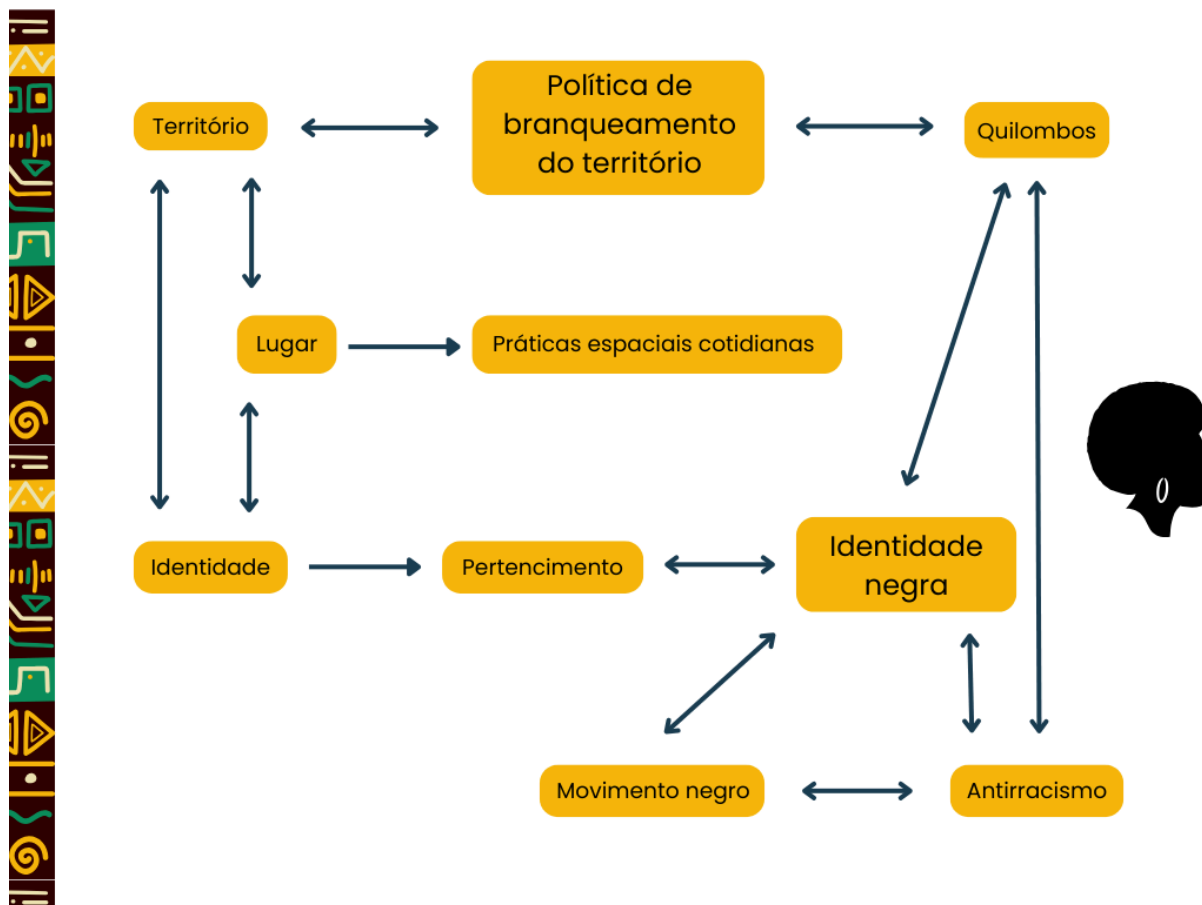
É assim que se desenham as Geo-grafias Negras nessa pesquisa: um mote. E como o caráter provocador não sairá da moda nesta pesquisa, as Geo-grafias Negras são convidadas para tal: provocar.

A seguir indicamos o sistema conceitual estruturado ao longo da pesquisa, partindo esteticamente das experiências e aprendizados no grupo IPEGEO, ao longo de 2024/2025, sistematizados no material *Ipegeo em ação: experiências didáticas na escola*, e das considerações de Eliana Marta Barbosa de Moraes (2021).

#### Esquema gráfico 6 - Sistema conceitual

---

<sup>27</sup> O negrito sobressalta o sentido de ser única a grafia negra. Contornos e traços próprios. Estar fadado e circunstanciado pelo termo outro, não rompe com a lógica colonialista de pensamento sobre a negritude brasileira e ladino amefricana, a là Lélia Gonzalez (2018).



Fonte: Lavinia de Sousa Almeida Mendes (2025)

Antes mesmo de pormenorizar o sentido dos conceitos citados acima, começando por **território**<sup>28</sup>, evidencia-se, segundo Marcelo Lopes de Souza (2009, p. 58), que,

[...] de meados da década passada até agora (2008), o conceito de território tornou-se, no Brasil, uma coqueluche, com várias das características de um modismo. Não é incomum ler ou ouvir coisas que demonstram que, em vez de ser tratado como um conceito fundamental entre vários, o território é, volta e meia, encarado de modo abusivamente “preferencial”, como se ele fosse, a priori, mais importante ou rico (ou sabe-se lá mais o quê) que conceitos como, por exemplo, “lugar” (no sentido específico de espaço vivido e dotado de significado e simbolismo) ou paisagem. Em situações assim, o excessivo entusiasmo tende a ser momentâneo, e os malefícios daí derivados são diversos. Um malefício é a hipertrofia da capacidade explicativa do conceito, que poderíamos denominar “momento da embriaguez conceitual”; o outro, que aparece mais cedo ou mais tarde, é o da “fadiga”, seguida de nefasto e desproporcional declínio do interesse, situação que pode ser chamada, desenvolvendo a analogia, de “momento da ressaca conceitual”.

O modismo, a embriaguez e – às vezes – devaneios afetaram de igual maneira conceitos caros à negritude, como interseccionalidade<sup>29</sup>. Não diferente de território, que –

<sup>28</sup> Insiro os conceitos referidos no esquema gráfico 6 em negrito, para facilitar o exercício de leitura, localizando ao longo das próximas páginas a relação entre os conceitos e a concepção do qual parto na dissertação.

<sup>29</sup> Não me dedicarei ao conceito neste escrito. Para melhor entendê-lo na Geografia consultar: SILVA, Cíntia Cristina Lisboa da; SOUZA, Lorena Francisco de. Geografia e a Perspectiva Interseccional de Gênero e Raça:

devo dizer – em alguns momentos é posto como “tudo” ou “qualquer coisa”, esvaziando significados ricos e possíveis – aqui mesmo viu, entre os geógrafos. Devo dizer que há ativistas, pesquisadores, intelectuais e movimentos sociais desenvolvendo estudos de extrema relevância para as periferias, classes trabalhadoras, comunidades tradicionais e populações negras, que são pouco vistos, ouvidos e referenciados<sup>30</sup>.

Assumindo o materialismo histórico e dialético como caminho metodológico, ver o território parte dessa ótica. E há que se dizer: não piso nesta terra de forma irrefletida, cega ou mesmo por tendência, obrigação. Vejo limitações neste e em toda e qualquer orientação metodológica ou lente para enxergar o real. Não poderia ser a justificativa para a sua recusa. Já expus na introdução, mas repito: faço críticas aos colegas materialistas que acreditam serem os donos da razão, recusam-se a perceber as limitações de suas concepções, perderam-se no tempo e vivem ainda no XIX e não consideram como pertinentes as autorias negras. O pacto da branquitude também existe entre os materialistas.

Porém, mesmo acreditando serem os donos da verdade, não são do materialismo, nem da ciência. A negritude produz sobre esse método. Com outras preocupações. E na medida em que nós – negros e negras – nos recusamos a ver a riqueza da dialética, esquecemos em alguns momentos que classe é imprescindível.

Rogério Haesbaert (2011) pondera que:

[...] dentro do materialismo histórico e dialético, irá defender uma noção de território que: i) privilegia sua dimensão material, sobretudo no sentido econômico; ii) está historicamente situada e iii) define-se a partir das relações sociais nas quais se encontra inserido, ou seja, tem um sentido claramente relacional (Haesbaert, 2011, p. 45).

Sobre o primeiro item (i) observo que a partir das referências marxistas que bebo, como Angela Davis (2017), Frantz Fanon (2008) e Neusa Santos Souza (1983), a dimensão material interliga-se diretamente a sujeitos que possuem identidades, rostos, nomes e sobrenomes. Evidenciar a dimensão econômica por si só, homogeneizando os sujeitos, não caracteriza o pensamento negro referenciado. Tomo a liberdade de reformular o item i de maneira mais condizente à pesquisa: privilegia a dimensão material, circunstanciada no

---

Corporeidade e Espaços que Produzem o Campo Científico. *Revista Latino Americana de Geografia e Gênero*, v. 13, n. 1, p. 125-148, 2022.

<sup>30</sup> Destaco conversas e pesquisas que nós, Agentes de Economia Popular e Solidária (AGEPs), temos feito na cidade de Aparecida de Goiânia, no ano de 2025. Somos quatro mulheres negras (eu, Eldenice Mota, Erika Pereira dos Santos e Ivone Borges), entre os dezesseis agentes do estado de Goiás, buscando conhecer e articular empreendimentos de economia popular e solidária. Para isso, território e acesso a direitos são reflexões constantes. Uma vez que às periferias da cidade são relegadas as piores condições de vida, percebemos que entender território como conceito e o uso do mesmo em Aparecida é inevitável. Essas experiências estão em elaboração para publicações futuras.

tempo e no espaço, relacionando o aspecto econômico ao político, cultural, social e psíquico, sem que haja escala de importância entre os âmbitos, mesmo quando elegemos um para realizar pesquisas. E convenhamos: “[...] a própria separação entre o ‘político’, o ‘cultural’ e o ‘econômico’, da maneira como amiúde é feita, tem muito de cartesiana” (Souza, 2009, p. 60).

O poder é a dimensão que define o território e “[...] isso não quer dizer, porém, que a cultura [...] e mesmo a economia (o trabalho, os processos de produção e circulação de bens) não sejam relevantes ou não estejam ‘contemplados’ ao se lidar com o conceito de território” (Souza, 2009, p. 59). Com poder não queremos dizer uma mão invisível: é prático, materializado, e reflete-se no “exercício de relações de poder e a projeção dessas relações no espaço” (Souza, 2009, p. 60).

O mesmo autor realça a distinção e a relação entre território e **lugar**:

[...] se se tratasse do conceito de “lugar”, já não seria mais a dimensão do poder que estaria em primeiro plano ou que seria a mais imediatamente visível, mas sim a das identidades, das intersubjetividades e das trocas simbólicas, por trás da construção de imagens e sentidos de “lugar” enquanto espacialidade vivida e percebida, dotada de significado, marcada por “topofilias” (e “topofobias”)... O que não significaria sugerir que a dimensão do poder [...] não deveria ser considerada! Uma região ou um bairro são, enquanto tais, espaços definidos, basicamente, por identidades e intersubjetividades compartilhadas; são, portanto, “lugares”, espaços vividos e percebidos. Mas uma região e um bairro também podem ser nitidamente ou intensamente territórios, em função de regionalismos e bairrismos, ou mesmo porque foram “reconhecidos” pelo aparelho de Estado como unidades espaciais formais a serviço de sua administração ou de seu planejamento, ou ainda porque movimentos sociais ali passaram a exercer, fortemente, um contrapoder insurgente (Souza, 2009, p. 60-61).

Milton Santos (2011b, p. 13) lembra que “[...] o território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas”. Sob o sistema que vivemos, “selvageria capitalista” – nas palavras de Milton, em que “[...] o dinheiro [...] tudo busca desmanchar, o território [...] mostra que há coisas que não se pode desmanchar”, sendo uma dessas coisas a cidadania.

No Brasil, “o fato de que jamais tivemos cidadãos faz com que a fluidez dessas forças de desorganização se estabeleça com a rapidez com que se instala” (Santos, 2011, p. 21). Sendo a cidadania uma dimensão não controlável na sua totalidade e que, uma vez real em delírio, gera movimentação, é válido impelir os estudantes a reflexionar sobre as exclusões na participação social e vida pública, bem como destacar os movimentos que lutam pela soberania, autonomia e garantia do direito igual do usufruto do território.

A necessidade de regulação das relações cada vez mais complexas, “[...] levanta a necessidade de Estado [...]. Cria-se o Estado territorial, o território nacional, o Estado

nacional” (Santos, 2011, p. 16), que inclusive é uma das formas comuns de se trabalhar território na História. A constituição do que chamamos de nação, precedida da colonização, é uma sequência de conteúdos que ressalta a construção do território.

Ao estudarmos a constituição e formação do Brasil, é nítido que empreendeu-se uma **política de branqueamento do território**, específica em cada país como ressalta Renato Emerson dos Santos (2010).

Deixar de falar de superioridade racial, dentro de um contexto de fim da política de branqueamento, não nos parece suficiente para a promoção de uma educação para a igualdade. Defendemos aqui que esta política, central para a construção do ideário de nação no país, deve ser objeto de problematização, deve ser trabalhada no ensino de Geografia – não apenas a política, mas sua dimensão espacial, o que pode revelar o quanto suas conseqüências são atuais e estão grafadas nas dimensões concreta e simbólica do território e das regiões brasileiras. [...] Em cada contexto – lugar, país ou região -, ela cumpriu funções distintas, e a partir dela foram construídos distintos padrões de relações raciais. Qualquer comparação, por exemplo, entre o Brasil, Uruguai, Argentina, ou países andinos da América do Sul, revelará peculiaridades em meio a similitudes. [...] Países onde o projeto de branqueamento logrou êxito relativo maior, como a Argentina e mesmo o Uruguai, têm expressões culturais originalmente negras entre as suas principais – p. ex., o tango e o candombe, respectivamente. Este paradoxo na verdade nos indica que a política de branqueamento da população merece ser compreendida, em realidade, como uma política de branqueamento do território (Santos, 2010, p. 154).

Conceito fundamental no material didático exposto no próximo capítulo da dissertação, política de branqueamento do território, desdobra-se em três dimensões:

#### 1ª dimensão -> Branqueamento da ocupação do território

[...] o destino dos imigrantes se alternava entre a diretriz econômica de fornecer “braços para a lavoura” mais dinâmica e crescente – no final do século XIX e início do século XX, as plantações de café, principalmente em São Paulo – e a diretriz geopolítica de ocupação de “espaços vazios”, na verdade, áreas de fronteira de ocupação, alargando a área de controle do Estado e de hegemonia da civilização ocidental (Santos, 2010, p. 154).

A expulsão das populações negras dos centros das capitais brasileiras e expulsão para cada vez mais longe dos bairros preferidos pelas elites, exemplifica como a ocupação do território passou por branqueamento. A desimportância do poder público, principalmente das autoridades locais, direcionada aos quilombos urbanos, a dificuldade de demarcação de terras e a constante ameaça mesmo após esse processo, são constantes que de igual modo sinalizam a mencionada política.

Vale salientar que **quilombo** é uma das formas de organização orquestrada pela população negra, que vai além dos termos “sobrevivência” e “resistência cultural”, como dissertado por Beatriz Nascimento (2006). A historiadora atrela o conceito de quilombo à

continuidade histórica e continuidade espacial, observando que “[...] as áreas de onde se localizaram ‘quilombos’ no passado supõem uma continuidade espacial, preservando ou atraindo populações negras no século XX [...]” (Nascimento, 2006, p. 111).

Os quilombos e os remanescentes de quilombolas são materializações de como as populações negras se projetaram, pensaram e transformaram o território. Apresentar os quilombos como um elo entre passado e presente, demonstrando, por exemplo, que existem quilombos urbanos e suas pautas passam por

[...] pleitear políticas públicas específicas para sua população; projetos de agricultura e ocupação urbana; proposições aos Planos Diretores Participativos de base popular; criação de pontos de cultura afro-brasileira; ressignificação do espaço urbano (Almeida, Monteiro, 2022, p. 168).

É fundamental para o ensino de Geografia antirracista destacar as experiências da negritude brasileira e a sua participação no que chamamos de Brasil. Além disso, para os estudantes negros que pouco se vêem nos conteúdos, e conseqüentemente afeta sua conexão com a escola, a concretude da Lei 10 mil empodera os mesmos (Cruz, 2022).

## 2ª dimensão -> Branqueamento da imagem do território

Consiste na invisibilidade das narrativas, comunidades e pessoas negras, omitindo os choques culturais, extremamente conflituosos e violentos, que advém do período de colonização, mas se estende após a abolição. A exemplo disso, pontuo o esquecimento dos artistas negros novecentistas, a exemplo de Maria Firmina dos Reis, escritora e educadora mencionada no 1.1 da dissertação.

Na medida em que os símbolos, ícones e heróis nacionais são nominados, e desta memória é excluída as contribuições negras, é uma consequência o branqueamento da imagem do território. É surpreendente, ainda hoje para muitos, saber que existiu uma escritora negra, que publicou o primeiro romance abolicionista no Brasil, no XIX. O silêncio compõe o branqueamento da imagem. E quando se rompe e fala, em regra a imagem é animalizada.

## 3ª dimensão -> Branqueamento cultural do território

Refletido na forma como é representada a “humanização da paisagem” (Santos, 2010, p. 155). Exemplifico com o patrimônio cultural que indica os símbolos de Goiás: Estátua do

colonizador Anhanguera, situada no cruzamento entre Avenida Anhanguera e Avenida Goiás, e Monumento das Três Raças – escandalosa estátua que representa o mito da democracia racial, ambos no centro da cidade de Goiânia.

Apreendo que o branqueamento da ocupação, em regra, no Brasil, acarreta no branqueamento da imagem e da cultura do/no território. A ocupação e distribuição desiguais, por consequência, impactam nas narrativas e na memória sobre o país, não apenas sobre a população negra.

Estabelecendo relação entre território, **identidade** e **pertencimento**, Milton Santos observa:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a geografia. É o território usado que é uma categoria de análise (Santos, 2011b, p. 14).

Para entender como as identidades dos estudantes relacionam-se ao cotidiano, o conceito de **práticas espaciais cotidianas** foi útil. Estas “[...] proporcionam aos sujeitos a dimensão do espaço percebido que, por sua vez, são mediadas por representações simbólicas decorrentes do espaço vivido” (Christan, 2020, p. 19). As práticas espaciais cotidianas possuem, em resumo, dimensão objetiva e subjetiva, e demonstram como os espaços são usufruídos e apropriados.

Consequentemente, investigar as práticas espaciais dos estudantes – em escala local – auxiliam-nos a ler o que os cerca, bem como compreender quais lugares acessam, as experiências que constituem suas identidades e as relações que estabelecem com outras pessoas. Afinal,

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo [...]. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros [...] (Gomes, 2002, p. 39).

Chamo atenção para as relações dialógicas como fundamentais para a identidade, com dupla face: individual e inevitavelmente coletiva. É na medida em que nos vemos em outras pessoas – traços, desejos, sentimentos, expressões, vestimentas comuns – que se desenha na prática a formação de grupos, coletivos, nichos e identidades, a partir de pontos de encontro.

A partir de Silvia Novaes (1993), Nilma Lino Gomes (2005, p. 41) pontua que “[...] analisar a identidade nos diz que a mesma só pode ser usada no plano do discurso e aparece como um recurso para a criação de um *nós* coletivo”. O *nós* constitui “[...] um modo de ser no mundo e com os outros [...]” (Gomes, 2005, p. 41).

Nas palavras da mesma autora:

Ao mesmo tempo em que a busca da identidade por parte de um grupo social evoca a diferença deste em relação à sociedade ou ao governo ou a outro grupo e instituição, ela possui um processo de elaboração e diminuição das diferenças internas do próprio grupo e dos vários grupos que formam, naquele momento de reivindicação, um único sujeito político. E esse trabalho envolvendo semelhanças e diferenças propicia a articulação entre poder e cultura [...] (Gomes, 2005, p. 41).

Dessa forma, delinear o *nós* envolve um processo interno a cada grupo, buscando aspectos que unam, paralelamente ficam cada vez mais nítidas – conscientemente ou não – as diferenças entre agrupamentos distintos e esse processo se dá embebido em disputas de poder. A constituição da identidade negra, “repleta de densidade, de conflitos” (Gomes, 2002, p. 39), é desafiadora no Brasil, país que até o momento caminha para o consenso de que existe aqui racismo e este é um gravíssimo problema.

Diante do *mix* de forças envolvidas – gestão escolar, docentes, famílias, comunidade escolar e discentes – arrisco-me a dizer que aos professores são delegadas as tarefas mais delicadas e determinantes para a educação: o céu e o inferno estão na terra, diariamente, para cada um deles.

Espero no parágrafo anterior não aparentar que ignoro os esforços absurdos de gestores responsáveis (a maioria já foram professores, a não ser no caso de exceções, como nomeações arbitrárias), famílias presentes, comunidade escolar interessada e discentes que não apenas aprendem, mas constroem a escola e lutam por ela. No entanto, até esse momento de caminhada educacional, vejo uma expectativa inumana excessiva depositada sobre os professores, que a depender do local de trabalho não possui apoio algum, nem para um mísero projeto de curto prazo, a não ser quando chega cobrança das Secretarias de Educação na escola. E a famosa frase repete-se: “Tem que fazer!”.

O desenho, da centralidade dos problemas e das soluções educacionais no docente, reflete-se ao meu ver diretamente na materialidade da Lei 10 mil. Quando não envolto numa instituição em que a gestão possui discernimento, ou ao menos interesse e abertura, a responsabilidade do cumprimento da Lei é jogada no colo do corpo docente. E se um corpo docente politizado estiver inserido num contexto de Secretarias de Educação e Estado

dominados pela ultradireita, perseguição é uma possibilidade quando alguns temas são trabalhados.

À sorte um brinde se nada disso ocorrer aos professores comprometidos com a questão racial. E mesmo com ela ao lado, há os perigos que trazem as famílias conservadoras e reacionárias às escolas. Não são poucos os colegas que me disseram, nestes últimos dois anos: não chegamos à conclusão se é bom ou ruim algumas famílias estarem presentes, pois o interesse geralmente se limita à proteção aos filhos, o tratamento aos professores como cuidadores e à escola como depósito. A construção coletiva e comunitária do espaço escolar é uma costura delicada e morosa.

Penso que nunca tivemos um contexto confortável racialmente no Brasil. Hoje não é mais difícil que ontem: a roupagem se sofisticou. As dificuldades históricas e contínuas para trabalhar temas e conteúdos a partir de perspectiva antirracista na escola, não podem ser desculpas para nos exirmos como educadores.

Comentando os outros conceitos do sistema conceitual, prossigo com **identidade negra**, que é baseada em fatores fenotípicos, familiares, culturais, políticos, históricos e geográficos. Ainda que as características fenotípicas sejam indispensáveis para a negritude, resalto como elementos de pertença o afeto, o respeito, a empatia (Collins, 2015) e a partilha “de uma futura visão de mundo” (Gomes, 2005, p. 43).

Kabengele Munanga (2019) chama atenção para o fator contextual da diversidade étnico-racial, em que a história, a língua e/ou a dimensão psicológica influenciam na percepção a respeito da identidade negra, sendo o primeiro fator, segundo o autor, o que mais recebe atenção, por atrelar a discussão à ancestralidade.

Não podemos sustentar, sobre a língua, que fomos engolidos pelo português colonizador, na medida em que nas comunidades tradicionais de terreiro o iorubá é utilizado. Do mesmo modo, a linguagem expressa pelo corpo, pelas vestimentas e outros traços reinventam a forma de materializar a língua (Munanga, 2019).

A dimensão psicológica da negritude levou os racialistas do XIX a cunharem o racismo científico, naturalizando e biologizando características das pessoas negras e brancas, inserindo as últimas como dotadas de superioridade (Carneiro, 2005; Munanga, 2019).

É justo contra a utilização da raça e do racismo como estruturas factíveis de genocídio, escravatura e manutenção de privilégios da branquitude que o **Movimento Negro** historicamente atua, luta e articula. Essa luta comum é um elo, uma forma de pertencer.

Há tempos, uma repórter me perguntou por que o Movimento Negro insiste tanto em denunciar a violência racista? Por que esse movimento social não coloca o seu

olhar nos avanços sociais das pessoas negras? Para além da minha estranheza diante de uma pergunta como essa, que denota pouco conhecimento sobre o lugar de denúncia e da conquista dos movimentos sociais emancipatórios, tentei explicar que não é o Movimento Negro que faz a escolha de sempre atuar com a pauta da denúncia. É a existência do racismo que temos que combater cotidianamente, nas instituições, na mídia, na política, na universidade, no mercado de trabalho, entre outros espaços, que não permite ao Movimento Negro colocar a denúncia em segundo plano. Não se pode dar trégua ao racismo e nem construir palanques para os racistas. A vigilância é constante. É o racismo que não permite que as pessoas negras vivam em paz em nossa sociedade (Gomes, 2022, p. 25).

Eu diria que organizar-se no movimento negro é um fator que agrega à identidade negra, na medida em que educa, denuncia e compreende o negro a partir de si mesmo. Na minha trajetória, o movimento negro foi incomparavelmente mais relevante e decisivo para conhecer/ler pesquisadores negros (contemporâneos a mim ou não) e constituir-me como pesquisadora interessada em questões raciais do que a universidade. Não há a intenção de afirmar uma escala de valor entre movimento social e formação acadêmica, apenas coloco os pingos nos is sobre quem sou e como a experiência se relaciona aos conceitos de identidade negra, pertencimento, movimento negro e **antirracismo**.

Os geógrafos Fernando José Primo do Nascimento e Pedro Alcantara Cavalcante Neto destacam que

[...] a construção de um currículo antirracista, que respeita as diferenças e preza pela diversidade étnico-racial, é importante para demonstrar que os diferentes grupos que compõem a população brasileira tiveram contribuições importantes para a produção de conhecimentos em todas as áreas. Entendemos que é importante racializar a prática pedagógica para que os estudantes sejam capazes de compreender e visualizar as desigualdades socioespaciais derivadas das opressões étnico-raciais (Nascimento, Cavalcante Neto, 2024, p. 36).

É nítida a possibilidade de ler o espaço geográfico a partir das relações e dos choques raciais no Brasil. Da mesma forma que os conteúdos geográficos, numa abordagem antirracista, contribuí para a formação do pensamento geográfico, a constância desse trabalho dentro e fora das escolas pressiona a “construção de um currículo antirracista” (citação acima), que não está pronta e acabada pela existência da Lei 10 mil.

Estudo relações étnico-raciais há modestos 8/9 anos. Apenas em 2 anos de mestrado tive contato mais direcionado à Geografia. Se consigo ver a identidade e o olhar negros como lente para ler o espaço geográfico, recuso-me a acreditar que não é possível para quaisquer geógrafos.

Introduzo agora o mapa de conteúdos, o qual relaciona-se ao sistema conceitual:

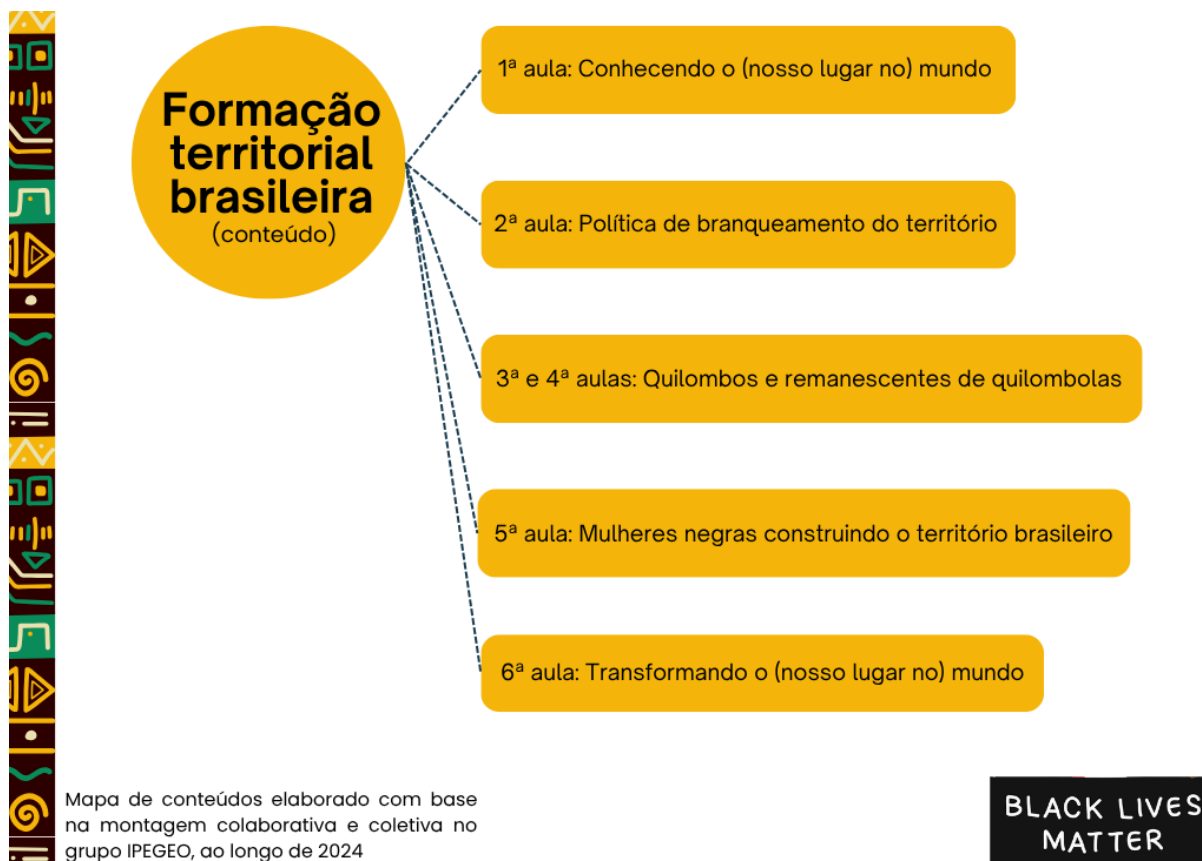
Com base no Sistema Conceitual definido e estruturado pelo professor, é possível construir o mapa de conteúdos [...], que orienta a estruturação dos conteúdos a serem explorados em relação ao tema. Juntas, essas duas referências fundamentam e

permitem a demarcação dos principais conceitos, conteúdos e habilidades a serem trabalhadas com os estudantes no estudo da referida unidade de conteúdo. Essas referências permitem ao professor mais segurança e intencionalidade ao lidar com o tema e melhor definição e conscientização dos objetivos a serem alcançados com a aula, ou conjunto de aulas a serem ministradas (Cavalcanti, Miranda, Oliveira, 2025, p. 54).

Não foi uma tarefa simples conectar a ideia de sistema conceitual e mapa de conteúdos da IPEGEO, mesmo após as experiências coletivas pelo grupo ao longo de 2024/2025. Na pesquisa, lidando com a escrita solitária, senti-me insegura em alguns momentos, entretanto, é parte do processo. O mapa de conteúdos esboçado se apropria das elaborações feitas no grupo. Tomei a liberdade de conversar com colegas da pós-graduação que estavam montando sistema conceitual e mapa de conteúdos nas suas pesquisas, e as elaborações expostas aqui foram bem recebidas com ressalvas pontuais, valiosas para a configuração final.

A forma como organizei o mapa de conteúdos traz a cadeia de aulas em ordem cronológica, que orienta o material didático produzido e exposto no capítulo 3. Vale observar que Lana Cavalcanti chamou atenção em vários momentos, no grupo, que a proposta da IPEGEO não é um quadrado. Se necessárias adaptações e adequações, de acordo o contexto de apropriação da metodologia, bem como do contexto escolar, os professores e pesquisadores devem fazê-las.

Esquema gráfico 7 - Mapa de conteúdos



Fonte: Lavinia de Sousa Almeida Mendes (2025)

Retomei considerações metodológicas feitas no texto *Cartografia social: Como os estudantes de Geografia percebem as relações raciais na Universidade Federal de Goiás (UFG)?*, escrito por mim, Pedro Alcantara Cavalcante Neto e Gustavo Geovane Martins da Silva (2025), referenciando Renato Emerson dos Santos (2007):

- “conhecer o mundo” -> Erigir pensamento crítico é uma ação contínua e consiste no ato de situar-se. A mencionada dimensão é apropriada para retomar as práticas espaciais cotidianas dos estudantes, movimento fundamental para ter indícios do conhecimento sobre o mundo à sua volta.
- “conhecer sua posição no mundo” -> Após identificar a imediatez da vida, os estudantes se munem de informações e elementos para entender sua posição neste mundo. A escalaridade, perceptível através da mediação do professor, é um fator importante para que os estudantes relacionem com outras realidades, sejam regionais, nacionais ou internacionais. Conhecer a própria posição no mundo é inviável sem conhecer o mundo: complementar.
- “tomar posição neste mundo” -> Pensar é uma ação, mas não necessariamente é tomar posição. A primeira precede a segunda. E na medida em que agimos sobre o mundo, o

pensar crítico deve prosseguir em cena. Pensar-agir-pensar está para aprender-ensinar-aprender.

Ressalto que o esquema gráfico 7 apropria-se das três dimensões nomeadas acima. A primeira aula consistiu numa aproximação mais nítida com a dimensão conhecer o mundo. A sequência de aulas do miolo, da segunda à quinta, zela pelo trabalho mais direto com o conteúdo de formação do território brasileiro, para que possam conhecer sua posição no mundo, encorajando os estudantes a relacionarem passado e presente, experiência e estrutura, escalas local e nacional (a regional não foi uma preocupação). Na última aula, os estudantes são convidados a posicionar-se sobre o mundo, refletindo como agir na escala local, próximo de onde residem.

É oportuno relacionar as dimensões trabalhadas com as do percurso didático e como foram projetadas/planejadas para o material elaborado. Admoesto: não são tratados como sinônimos, mas estão concomitantemente presentes nas aulas. Aproveito a ocasião e deposito o convite: os pesquisadores negros estão dialogando com diversas vertentes, campos e metodologias, evocando outros pesquisadores negros e brancos. Incito o movimento contrário: convidem-nos. De gente pra gente. De humano pra humano. De produção válida pra produção válida.

Quadro 3

<b>Aulas</b>	<b>Dimensões (Renato Emerson dos Santos)</b>	<b>Percurso didático (Lana Cavalcanti)</b>
Aula 1	Conhecer o mundo	Situação-problema
Aulas 2 a 5	Conhecer sua posição no mundo	Sistematização
Aula 6	Tomar posição neste mundo	Síntese

Fonte: Lavinia de Sousa Almeida Mendes (2026)

Outro apontamento relevante na elaboração do material foi a valorização do lugar da leitura, da interpretação textual e articular o conteúdo do livro com os conceitos selecionados, como traz Ana Claudia Ramos Sacramento (2012).

Fico por aqui com este capítulo dois destacando o segundo trecho citado na epígrafe: “Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola. Será que estamos dispostos? Podemos, enquanto educadores(as) comprometidos(as) com a democracia e com a luta pela garantia dos direitos sociais, recusar essa tarefa?” – Nilma Lino Gomes.

Se estamos dispostos, como educadores, penso que um número modesto se comparado ao todo. E se avaliarmos a constância, não a ocasionalidade, do trabalho com a questão racial, o cenário piora. É um reflexo da sociedade brasileira, e aqui postulo e assumo honestamente: o racismo não é uma prioridade da pátria amada idolatrada salve salve. A omissão reflete-se no sistema educacional por completo, bem como na formação inicial e continuada de professores.

Uma colega professora – a quem gosto e admiro – diz que sou pessimista e que o mundo alvejado por mim está caindo sob nossas cabeças. Respondo gentilmente, com base em dados, que caminhamos pouco. Recuso-me a fingir que saímos do 8 para o 80, quando vejo que estamos na casa dos 10 – e diria que isso é otimista. Se não conseguimos – como sociedade – diferenciar cor e identidade<sup>31</sup>, estamos engatinhando e aprendendo o básico. Não é diferente no sistema educacional.

Se para ensinar é necessário aprender, estamos dispostos a aprender mais sobre a questão racial para ensiná-la de forma responsável, comprometida e sob uma ótica antirracista? Além da disposição, temos coragem?

Sobre a tarefa de se comprometer com a democracia e os direitos sociais, afirmo com tranquilidade que após a ascensão bolsonarista muitos de nós, professores, recusaram-na. Tristemente, recusaram-na. E outros, à esquerda, quando conseguiram seus sonhados outros cargos (que diziam nunca desejá-los), recusaram-na também. Nunca fez tanto sentido prático o ditado: entre a cruz e a espada.

*“Esquerda de lá, direita de cá  
E o povo segue firme tomando no centro.”*  
(Djonga)

---

<sup>31</sup> Sobre isso, sugiro a leitura do item “1.1 Raça/cor, etnia, etnicorracial e exclusão social”, da dissertação de Ana Lúcia Lourenço dos Santos (2017).

### CAPÍTULO 3

#### LITERATURA NEGRA COM A PALAVRA: TÃO REAL É A PRETA QUANTO O QUE INSPIRA A FICCIONALIDADE NA ESCRITA

“[...] a diferença enriquece a vida e a igualdade é um direito de todos.”

(Heloisa Pires Lima)

Encontro consigo. Situar-se como corporalidade. Ver-se além de indivíduo: coletividade. A negritude ganha forma: identidade. Um lugar: Rua Serra Azul. Uma alcunha: Preta. Nomeada por: tia Carula.

Eu não sou preta, eu sou marrom. Cor de doce de leite, como a canela, como o chocolate, como brigadeiro. Cor de telha, cor de terra. Eu sou assim... da cor dos olhos dos meus pais! E fui aos poucos descobrindo que eu era a Preta marrom, uma menina negra. Ser negra é como me percebem? Ou como eu me percebo? Ou como vejo e sinto me perceberem? Tenho um amigo que só às vezes é preto. Que *fica* preto quando vai à praia no verão. Mas ser negro é muito mais do que ter um bronze na pele (Lima, 2005, p. 8).

Começo assim para dizer que a aproximação com *Histórias da Preta* se deu pelo encanto com a forma, sutil e direta, ao mesmo tempo estratégica, com que Heloisa Pires Lima põe na mesa a questão racial. Vale o grifo óbvio: para crianças e jovens. Por dissertar sobre o racismo e a identidade negra brasileira de maneira tão primorosa e apropriada à faixa etária mencionada, *Histórias da Preta* foi uma certeza logo no início da pesquisa. Além disso, foram observadas a não romantização do continente africano, retomada de aspectos históricos, como os *griots*, e o rompimento com a representação pejorativa de pessoas negras na literatura infantojuvenil. Pílulas dessa ficcionalidade, histórica e real no fim das contas, aparecem ao longo do material didático.

A personagem Preta discute o conceito de etnia, cita o que aprendeu sobre comunidades africanas, como os bambara, e conecta a história negra brasileira ao continente africano. Alguns aspectos do livro ficaram em *stand by*, não foram para o material didático, nem me atenho aqui, pois não são prioridade na abordagem sobre o conteúdo formação territorial brasileira, por exemplo, religiões afro-brasileiras e diversidade étnico-racial no continente africano.

No início da caminhada do mestrado, sobre *Histórias da Preta*, questionamos eu e Lorena Francisco de Souza (2024, p. 1475): “Como a personagem Preta constitui-se espacialmente como negra? Qual a relação da constituição da negritude com a espacialidade

apresentada em *Histórias da Preta?*”. Perguntas que instigaram a montagem da situação-problema (aula 1) do material didático.

Construir materiais didáticos não foi uma novidade para mim. Ao longo da Licenciatura em História elaborei dois materiais, respectivamente, *Racismo: Vamos falar sobre isso?* (2018) e *Resistência secular dos indígenas: Repressão e genocídio no período da Ditadura Militar Brasileira (1964-84)* (2018), ambos direcionados para estudantes de Ensino Médio. Posteriormente, na especialização produzi material que trabalhava o movimento *Black Lives Matter* no Ensino Básico, como conteúdo, em interface com os movimentos negros brasileiros, desta vez com professores em formação inicial e continuada. Não apenas para professores, mas com eles. Os referidos materiais não estão disponíveis para acesso em plataformas públicas, nem foram impressos para distribuição.

Para pensar o planejamento, a estrutura e organização de elementos do material fruto desta dissertação, consultei o projeto *Território, memória e subjetividades de quilombolas urbanos do Sul do Brasil*, escopo de proposta pedagógica disponível pelo Ebó Epistêmico (Antunes, Andrade, Viera, 2020) e o fascículo Espaço urbano (Torreal Rosa, Kauer, 2020), produzido pelo LEPEG. O material didático que elaborei, intitulado *Ensino de Geografia e Literatura Negra: uma proposta didática*, foi feito pelo site Canva e almeja-se disponibilizá-lo gratuitamente<sup>32</sup>, por compreender que esta é uma devolutiva da pesquisa para o povo, os professores em formação e demais interessados em acessá-lo.

Como o conteúdo selecionado já era do meu conhecimento na área da História, alguns aspectos não eram *news*, como o processo de colonização do Brasil. De igual maneira, por beber dos estudos pós-coloniais e decoloniais – prefiro os primeiros – não compõe minha preocupação destacar datas e heróis nacionais, característica de um ensino visto como ultrapassado na História e avalio, de igual modo, agregar pouco na Geografia.

O desafio desenhou-se no discernimento sobre como abordar o conteúdo de maneira que oferecesse um olhar negro sobre a formação do território, ou seja, que contribuísse com a leitura racial do espaço geográfico, chamando atenção para a literatura no ensino de Geografia. Essa não foi uma tarefa simples.

A personagem Preta chega à conclusão de que ver-se e situar-se como garota negra necessariamente passaria por entender a formação territorial, societária e étnico-racial do Brasil e que igualdade, enfim, é um direito de todos a ser conquistado. Distintos setores e

---

<sup>32</sup> A versão disponibilizada na dissertação será publicada e registrada na Câmara Brasileira do Livro, como material didático, e esta virá com contra capa, ficha catalográfica, sumário, paginação e outros detalhes visuais não inseridos por ora.

instituições da sociedade podem colaborar com essa conquista: estão nesse conjunto a ciência, as Ciências Humanas, a Geografia, o Ensino de Geografia, a universidade e a escola.

Vamos ao material:

# ENSINO DE GEOGRAFIA E LITERATURA NEGRA

uma proposta didática



2026

Lavínia de Sousa Almeida Mendes




## APRESENTAÇÃO



A produção deste material didático se deu entre os meses de outubro de 2025 e janeiro de 2026, inserida na dissertação “Ensino de Geografia por uma ótica racial: proposição a partir da literatura negra brasileira”, escrita por Lavínia de Sousa Almeida Mendes, sob orientação de Lorena Francisco de Souza. O mestrado foi cursado pela linha Ensino-Aprendizagem em Geografia da Pós-Graduação de Geografia (PPGeo), na Universidade Federal de Goiás (UFG) e realizou-se com bolsa de pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O presente material direciona-se para professores em formação e professores da educação básica, que trabalham com a disciplina de Geografia, na etapa do ensino médio (EM). Vale salientar outras especificidades, que serão reforçadas adiante: a construção dedicou-se a um olhar antirracista sobre o conteúdo Formação territorial brasileira. Para isso, a aproximação e o diálogo entre ensino de Geografia e literatura negra foi o cerne, o motor, das aulas. Selecionamos uma obra *Histórias da Preta* (Heloisa Pires Lima, 2005) para que seja o fio condutor das aulas.

Ao longo do processo, priorizou-se acessar autorias negras, sejam geógrafos negros ou intelectuais negros externos à área, compreendendo a importância dos mesmos para perspectivar o antirracismo no ensino de Geografia materializado nessa sequência de aulas.

Apresentamos sugestões de textos, podcasts e vídeos indicados a partir do símbolo , acompanhado de QR code e link de acesso, a fim de que haja o aprofundamento teórico-metodológico. Nas primeiras páginas disponho poemas autorais, escritos especialmente para este material. Não foram pensados para utilização na sequência de aulas, porém, caso utilize-os, necessário citá-los.

Para ensinar é necessário antes aprender. A educação, dessa forma, é a constância, às vezes imperceptível, do aprendizado, por parte de todos os agentes envolvidos. Não é diferente para nós educadores: que não tenhamos medo do conhecimento. Afinal, como tornar o ato de aprender encantador se não for para nós?

Que este material – não manual – apresente uma possibilidade da concretização do ensino de Geografia antirracista, no Ensino Médio, nas escolas públicas e privadas brasileiras.

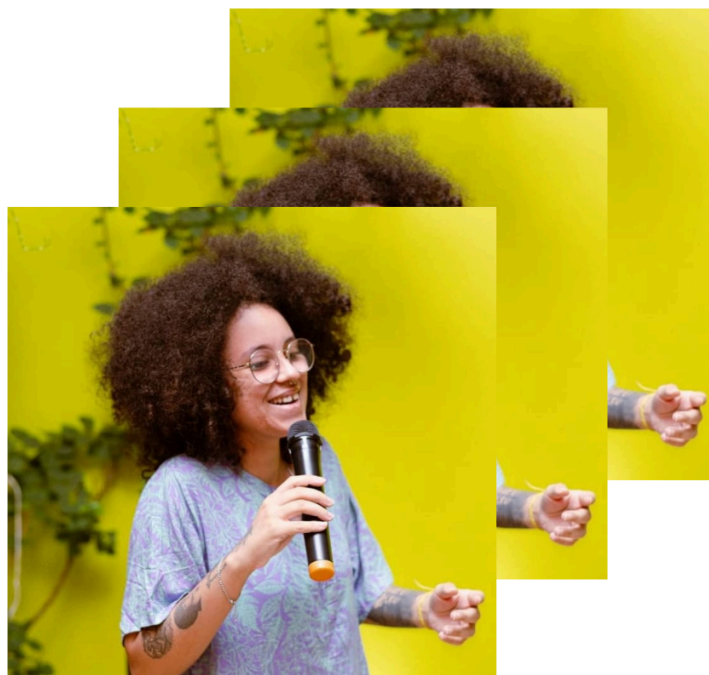
## A AUTORA



Lavínia na casa!

- Fala tu:

Diversa e faço da vida uma muvuca, mas o que interessa nesse momento: sou escritora e educadora. Nasci em Utinga (Bahia), no ano de 1997, e hoje resido em Aparecida de Goiânia (Goiás). Dos sete livros poéticos que publiquei, três foram premiados: Prêmio Dandaras, em 2021; Paulo Gustavo de Aparecida de Goiânia-GO, categoria prêmio literatura, em 2023; e II Prêmio Variações, em 2023. Componho a iniciativa literária Cria Gueto Cria e diretoria da Associação Colettiva Preta. Escrevi roteiros e texto narrativo em curtas-metragens da Colettiva Preta e da Ovni Filmes. Por fim e não menos importante, licenci-me em História (IFG), especialista em Uso Educacional da Internet (UFLA) e finalizando mestrado em Ensino-Aprendizagem em Geografia (UFG).



## GEOGRAFIA E LITERATURA NEGRA



### Proscritos

Lavínia de S. A. Mendes (13/11/2025)

língua dos proscritos  
longe dos cânones  
mesmo se traduzida para mais de dez línguas  
Carolinas  
razoavelmente inadequadas  
mesmo se seguir o ritmo da música

exigências aos montes  
tem que ser isso, tem que ser aquilo  
tem que ser menos, tem que ser humilde  
e muitos escritores negros prosseguem  
na labuta dos três ou mais empregos  
a revolução francesa não cumpriu sua promessa

armadilhas até as rotas da liberdade

literatura  
infantil, adulta, juvenil, anciã  
seja como for  
aquí a liberdade é a leitura  
e o poder de sonhar  
aventura

Poema escrito especialmente para a introdução deste material. Caso utilize-o, é necessário citar, como indica na página 5, acrescentando o título do poema e a página.



Indicação de leitura: BARROZO, Monique Bonifácio. *Geografias e Literatura Negra: Encontro com Conceição Evaristo nos "Becos da Memória"*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Geociências, Niterói, 2023. Acesse o repositório, procure pela autora ou pelo título do trabalho e visualize o PDF [aqui](#).



## ENSINO DE GEOGRAFIA E LEI Nº 10.639



### Não vai cair o piqsi

Lavinia de S. A. Mendes (13/11/2025)

10 mil!  
 10 mil o que?  
 Minha nossa! Valha-me deus!  
 Tem que enfiar isso nas aulas?  
 É tudo nosso ou precisa de troco?  
 Como faz ein?  
 Não tive isso na graduação, não tem jeito.  
 E não tem um material sobre isso.

uns ganham, enquanto a maioria perde  
 e a maioria que perde, pede pra perder  
 e assim se vai a formação cidadã  
 pelo ralo de uma burguesia que diz salvar o país  
 do furdução que ela mesmo fez, e faz

nado sincronizado contracorrente  
 enquanto *fake news* diz verdades,  
 o professor mente  
 a hora passa, corre, voa  
 no entanto, A Hora não chega

grafias de uma realidade invertida  
 um bilhão anda rumo ao progresso  
 um por cento, para trás  
 construindo o presente  
 mirando o futuro  
 e foi assim que nasceram os 10mil!

Poema escrito especialmente para a introdução deste material. Caso utilize-o, é necessário citar, como indica na página 5, acrescentando o título do poema e a página.



SANTOS, Renato Emerson dos. Vinte anos da lei 10.639: Quais os desafios para o ensino de Geografia? *Boletim Paulista de Geografia*, nº 111, jan.-jun. 2024.



## IPEGEO: METODOLOGIA UTILIZADA



**não precisa ser dazeuropa**

Lavinia de S. A. Mendes (13/11/2025)

onde já se viu essa ousada inovação  
introduzir um material didático com produção poética  
pode ser uma provocação estética  
nua e crua da própria dialética

metodologia  
em regra, técnica sem vida  
via sacra da academia  
mesmo no ensino  
os rostos não tem identidade, nem sorrisos

quando questionada  
– essa coisa toda científica, de ponta, dazeuropa –  
dá-se um jeito logo de dizer que é assim a danada  
é assim e acabou: Faça!

é nesse imbróglio que as sementes brotam  
em concepções horizontais  
sejam os professores, sejam os estudantes,  
tomam formas reais  
mais detalhes, com olhos, nariz e boca  
ao invés de linhas gerais

aqui o sistema conceitual é planejamento  
mapa de conteúdos também  
e vale dizer: bem-planejar é um investimento  
formar conceitos, mediados, transforma

Poema escrito especialmente para a introdução deste material. Caso utilize-o, é necessário citar, como indica na página 5, acrescentando o título do poema e a página.



Conheça um pouco mais sobre a Inovação em Propostas de Ensino de Geografia (IPEGEO), escaneando o QR code ou [clique aqui](#) para ler o artigo referenciado: CAVALCANTI, Lana de Souza; MIRANDA, Marielly de Sousa; OLIVEIRA, Josiane Silva de. Formação docente continuada e ensino de Geografia: Experiências com inovação em propostas de ensino de Geografia-IPEGEO. *Ciência Geográfica* - Bauru - Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025.



A partir do mapa de conteúdos exposto na página anterior (na versão final constará, no entanto, como já encontra-se na dissertação evitei a repetição), pensamos na problematização, sistematização e síntese estruturadas da seguinte maneira:

- **Problematização:** "- Vó, quem inventou a cor das pessoas? Ela disse: - Eu só respondo se tu me disser quem inventou o nome da cor das pessoas.". Se a pergunta da personagem Preta fosse feita para você sobre a comunidade em que mora como responderia: a) As pessoas da comunidade/do bairro onde você vive possuem cor? b) Quem inventou a cor das pessoas onde você vive? c) Na comunidade/no bairro, as pessoas de cores diferentes ocupam posições sociais, políticas e econômicas diferentes?  
A problematização será posta na primeira aula, a partir da leitura do trecho, no entanto, vale dizer que em alguma medida é retomada ao longo das próximas aulas.
  
- **Sistematização:** Sendo esta etapa "a intermediação de alguns fatores que explicam os temas em questão e seus nexos essenciais, buscando com que eles [os estudantes] reflitam e internalizem o que foi explicado" (Cavalcanti, Oliveira, 2025, p. 5), dispomos a sistematização em todas as aulas, exceto na última. Vale destacar que apesar da primeira consistir na apresentação do problema, conceitos importantes para a sequência são introduzidos na mesma, dessa forma, o movimento de sistematizar também faz-se presente.
  
- **Síntese:** Nitidamente, a síntese é a sexta (última) aula. No entanto, chamo atenção que as atividades propostas ao final de cada aula compõem o caminho trilhado até a última atividade, que demanda mais atenção e mobilização. Deste modo, a proposição de "uma ação mental que busca e requer o desenvolvimento de funções mentais superiores" (Cavalcanti, Oliveira, 2025, p. 5) não se deu de maneira isolada na última aula: é uma culminância de pílulas e ações projetadas para estimular reflexão dos estudantes, na medida em que conhecem novos conceitos e se esmiúça o conteúdo.

## O QUE SE ESPERA DOS ESTUDANTES



Ao final desta sequência de aulas espera-se que os estudantes consigam visualizar que há nítida e complexa relação entre relações étnico-raciais e território brasileiro. A formação deste território se deu calcada em invisibilidade, violências e crueldade contra a população negra, que organizou-se, ao longo dos séculos, para resistir à escravidão e política de branqueamento. Uma das formas de organização foram (e são) os quilombos, fundamentais não apenas para entender as resistências negras, mas para entender o Brasil.

Sobre a formação do território brasileiro é importante que entendam-na como um processo histórico, que a depender do ângulo que estudamos e observamos a realidade, concluímos que ainda está em curso. A exemplo disso, como veremos, as disputas de terras se refletem na baixa quantidade de territórios quilombolas demarcadas e com titulação definitiva.

O território brasileiro não está pronto e acabado e as disputas em torno do mesmo são violentas e imersas na burocracia. Deste modo, interessa estabelecer uma linha tênue entre passado e presente para trabalhar o mencionado conteúdo, identificando continuidades e descontinuidades na formação do território.

A perspectiva adotada neste material prioriza construir um olhar a partir de experiências e, majoritariamente, referências negras. É possível e necessário revisitar as abordagens adotadas nos conteúdos geográficos, a fim de não reforçar narrativas que sempre partem da Europa e invisibilizam uma série de outras possibilidades de ver e ler o espaço geográfico.

Aos estudantes deve ficar evidente que ler o espaço geográfico a partir da ótica racial proporciona também leitura crítica sobre a sociedade brasileira. A partir do sistema conceitual exposto na página anterior, espera-se relacionar categorias geográficas (território e lugar) e conceitos fundamentais para o ensino antirracista (identidade negra e antirracismo).

## OBSERVAÇÕES VALIOSAS!



- **Conheça melhor seu público:** idade, gênero, pertencimento étnico-racial, naturalidade, contexto familiar, condições socioeconômicas. No entanto, não de forma ilustrativa: são pontos de partida para o planejamento e adequação didática. Dessa forma, se a sua constatação for que a maior parte dos seus alunos não possui internet em casa, é inviável passar tarefas hospedadas em *sites* que não funcionam *offline* (ou seja, sem internet).
- Variar os lugares em que as aulas ocorrerão, por exemplo, na sala, na biblioteca, no pátio, no jardim ou outros espaços da escola, é possível. Abordar o **espaço escolar como não neutro** e aproximar os estudantes de lugares que não sejam a sala de aula são ensinamentos tão importantes quanto os conteúdos geográficos.
- A estrutura das aulas, os objetivos e as sequências dos momentos das aulas são sugestões. O conhecimento sobre seu público, a instituição que trabalha e suas aspirações como docente darão a tônica das mudanças e adequações necessárias para trabalhar o material didático. Dessa forma, o material será proveitoso se **conectado ao seu planejamento**, e **não substituindo-o**.
- O presente material é produto de dissertação que partiu da IPEGEO como metodologia, dessa forma, a construção das aulas se deu partindo de uma **cadeia lógica e interdependente**. A exemplo disso, exercício da aula 2 é retomado na última aula. Por mais que seja possível fazer adequações de acordo com o contexto escolar ou mesmo haja preferência por uma parte específica do material, é necessário se atentar ao todo.
- Para a elaboração deste material foram consultadas **legislações, diretrizes e documentos do âmbito federal**, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 10.639. Consequentemente, não há menção a documentos estaduais ou municipais, por compreender que quaisquer que sejam as legislações locais devem alinhar-se às de âmbito federal.
- Como exposto na Apresentação, **o público a que se destina o material são docentes de Geografia**, em formação inicial ou continuada. Dessa forma, não é recomendável imprimir ou compartilhar digitalmente na íntegra para os estudantes. Selecione as partes que considera cabíveis, com suas devidas adequações e repasse para a(s) turma(s).
- Para que o material didático seja útil e proveitoso, **o diálogo com outras referências será fundamental**, por isso são dispostas indicações de leitura, vídeos e podcasts para os professores.



- Num contexto de muitos questionamentos ao ensino de relações étnico-raciais, mesmo quando as ações são pontuais, como no dia 20 de Novembro – Dia da Consciência Negra, **atente-se às legislações:**

- Lei n° 10.639, disponível no QR code ou [clikando aqui](#).



- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, disponível no seguinte QR code ou [clikando aqui](#).



- Alerta: conteúdos, abordagens e metodologias voltados para história e cultura afro-brasileira e africana **devem ultrapassar o mês de novembro** e se capilarizar ao longo de todo o ano letivo. É um desafio necessário para construir uma sociedade cada vez menos desigual!
- Cada aula exposta adiante possui uma projeção de **50 minutos**.
- O esboço de cada aula está organizado da seguinte maneira:
  - A primeira parte contém o descrição, objetivos e conceitos mobilizados para a aula, lembrando que o conteúdo e a duração das aulas permanecerão os mesmos do início ao final;
  - A segunda disserta sobre os **momentos da aula**, divididos entre **introdução, desenvolvimento e conclusão**, sem pré-definir a quantidade de minutos, afinal este material não é um manual e o docente, conhecendo seu público e partir de sua dinâmica, distinguirá qual momento carece de mais atenção;
  - Na conclusão ou posteriormente sempre será indicada uma tarefa para casa (para os estudantes) que será retomada no momento introdutório da aula posterior;
  - Após o término da estruturação de cada aula, faremos considerações a se observar e pensar no planejamento para o próximo encontro com a turma (para os professores).

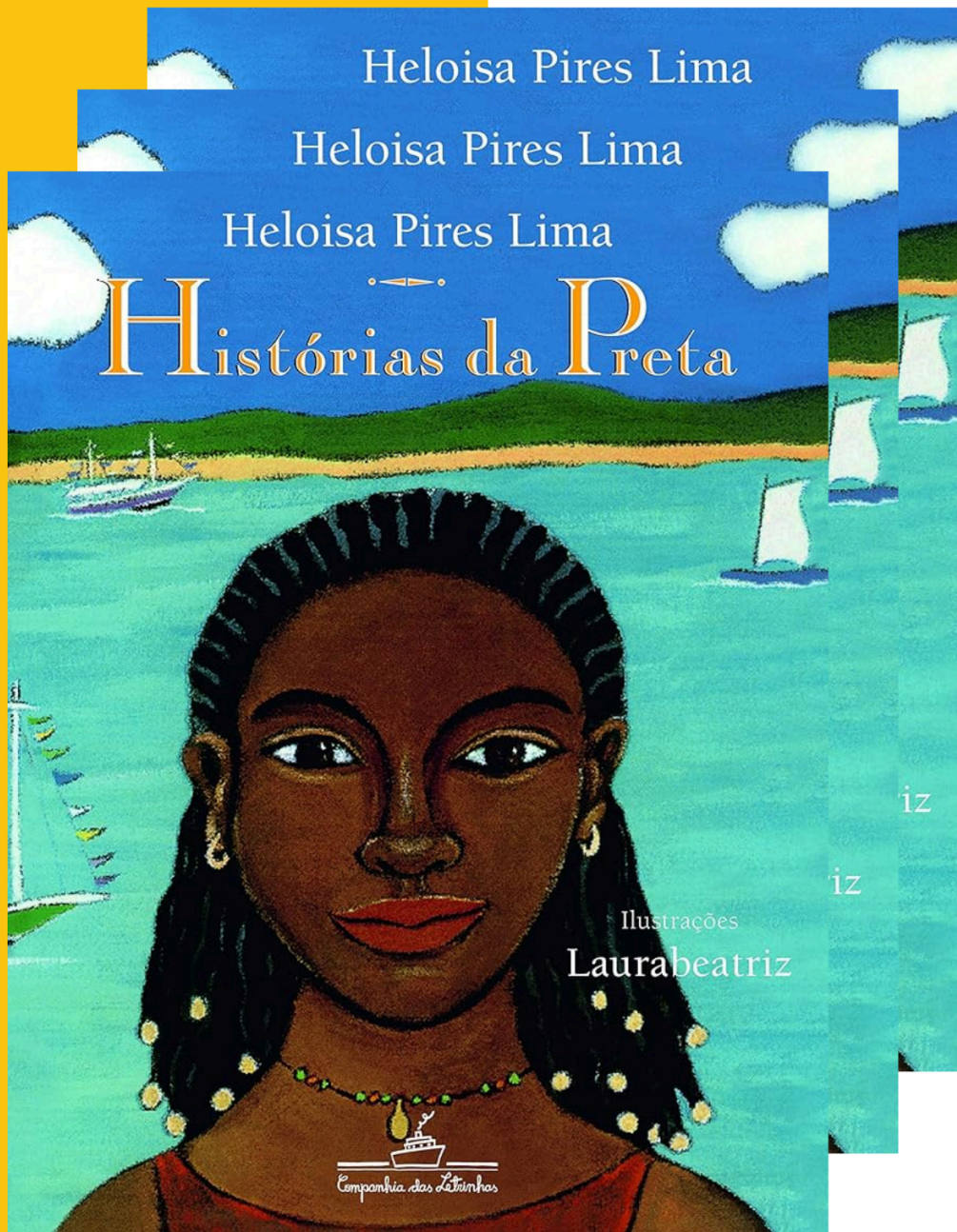
- Não há a indicação e determinação de quais serão os recursos didáticos utilizados em cada aula. Fica a critério do professor, partindo de sua realidade e também do contexto escolar. Dessa forma, quadro e giz, impressão em folha A4, cartolinas, projetor/data show e outros não são apontados como condições.
- Professor não é sabe-tudo. Lembre-se de que é necessário estar aberto para aprender mais e mais. Sentir insegurança com temas até então inéditos ou pouco estudados é comum. O aconselhável é partir de referências bibliográficas, registros audiovisuais e mesmo conhecimentos não escritos, que tenham responsabilidade e compromisso com as comunidades negras brasileiras. **Saiba de onde está partindo.** Esse é o ponto primordial para compreender **onde quer chegar** e **como chegar**. Não há caminho fácil para trabalhar relações étnico-raciais nas escolas, mas saiba: você não está só. Somos muitos e muitas.
- Apesar de nós – professores – não sermos sabe-tudo, que não utilizemos desse argumento ou mesmo da ausência desses temas nas nossas graduações, a fim de se ausentar/se isentar, afirmar neutralidade ou simplesmente fazer nada nas escolas de ensino básico referente aos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana. **Atualizar-se, acessar formação continuada e sair da zona de conforto é extremamente necessário.**

**SEGUIMOS CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO  
ANTIRRACISTA, GRATUITA, DE QUALIDADE E CONTRA O  
SUCATEAMENTO DO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO!**



Fonte: Foto de Ana Marina Coutinho (SGCOM/UFRJ), disponível em matéria de Vanessa Almeida da Silva (2023): <https://conexao.ufrj.br/2023/11/20-anos-da-lei-no-10-639-a-obrigatoriedade-de-ouvirmos-outras-historias/>. Acesso em: 14/11/2025

VAMOS ENTÃO AO LIVRO  
HISTÓRIAS DA PRETA...



LIMA, Heloisa Pires. Histórias da Preta. Ilustrações de Laurabeatriz. 2. edição. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

Em entrevista à Esdras Soares da Silva (2020, p. 370-371), Heloisa comentou:

“Em 1998 veio o *Histórias da Preta* pela Companhia das Letrinhas deslocando a referência feminina da periferia para o centro da capa. No caso, uma figura negra que não sofreu nem branqueamento das feições, nem preteamento grotesco, o que era comum. O enredo é a jornada da guria inspirada na pergunta sobre qual a diferença entre ser uma menina negra e todas as demais meninas. A estrutura armou pequenas historietas para a filósofa perguntadeira discorrer sobre percepções de nosso cotidiano para colocá-las em xeque. Foi uma forma de propor o trabalho com sentidos culturais, foco da antropologia. E seguiu acumulando autorias que ampliem o escopo da visão sem perder de vista a origem continental para o imaginário no jogo entre construir identidades e alteridades no dinamismo que os projetos enfrentam.”



Acesse a entrevista completa [clcando aqui](#) ou escaneie o QR code ao lado.



O livro chama atenção para eventos e aspectos que perpassaram e perpassam a história e cultura afro-brasileira e africana, como a pluralidade étnica e cultural no continente africano antes da colonização, o processo de colonização no Brasil, a escravização e o tráfico negreiro, o candomblé, acesso a direitos e racismo, estabelecendo uma linha tênue entre passado e presente. Para a sequência de aulas proposta, é fundamental consultar o livro, que compõe o catálogo da biblioteca virtual Cria Gueto Cria. Acesse:





## SOBRE A ESCRITORA HELOISA PIRES LIMA

“[...] nasceu em Porto Alegre em 1955. Aos nove anos, mudou-se para São Paulo, onde reside até hoje. Estudou Psicologia na PUC e Ciências Sociais na USP, onde também concluiu mestrado em Antropologia (2000), e doutorado em Antropologia Social (2005). [...] Sua aproximação com a literatura se dá no âmbito da biblioteca da Ibeji Casa Escola - projeto desenvolvido em São Paulo na juventude. [...] Após constatar a ausência ou inadequação de personagens negros no universo da literatura, começa a pesquisar acerca desses personagens e, mais tarde, passa à criação. [...]

Em 1998, publicou *Histórias da Preta*, pela editora Companhia das Letrinhas, um compêndio que aborda os vários aspectos da história de uma construção da identidade de uma menina negra. A obra vem sendo adotada por inúmeras escolas públicas e particulares. A Preta, como o chama a escritora, recebeu reconhecimento crítico, como os prêmios José Cabassa e Adolfo Aizen (1999/UBE), além de ter sido selecionada para o *Brazilian Book magazine* (1999/FBN-FNLJ) divulgado no Bologna Book Fair. Em 2004, coordenou a coleção *O Pescador de Histórias*, pela Peirópolis, cujo primeiro título foi *O Espelho Dourado* (PNBE 2005). Já em 2005, tivemos *A semente que veio da África*, pela Salamandra (PNBE 2005). Nesse projeto editorial, propôs, ao invés de produzir um texto sobre a África, uma conversa entre duas Áfricas. Convidou Georges Gneka, da Costa do Marfim, e Mário Lemos; de Moçambique, e todos trouxeram histórias sobre um mesmo tema, ou seja, uma árvore muito especial e riquíssima como inspiração literária.

Foi responsável pela criação da Selo Negro Edições, do Grupo Summus Editorial, além de ter atuado como editora entre 1999 e 2000. É uma das autoras do volume *De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros*, obra vencedora do I Concurso Nacional de Produção de Livros e Vídeos Sobre História, Cultura e Literatura Afro-brasileiras, modalidade Livros, na categoria cultura afro-brasileira. Em 2006, *Ano do Brasil na França*, participou da *Journée Littéraire Foyaloise* realizada na Martinica e em Guadalupe.”



Referência: Feminismos: Autoras: Heloisa Pires Lima: Dados biográficos. Literafro - O portal da literatura afro-brasileira. Última Atualização: 09 Julho 2024. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/272-helosa-pires-lima>. Acesso em: 30/10/2025.

## SEQUÊNCIA DE AULAS



Antes de adentrar na aula 1, Atente-se para a importância de:

**circunstanciar o território brasileiro no tempo e na vigência de regimes políticos!**

A exemplo disso, o território brasileiro ao ser dividido em capitanias pelo colonizadores portugueses passa a ser usufruído de maneira muito distinta dos povos que já ocupavam todo o continente americano: os povos originários, também conhecidos como povos indígenas.

O domínio colonial, que se dá principalmente a partir do século XVI, se caracterizou pela tentativa de estabelecer maior controle econômico e exploratório da metrópole sobre a colônia.

A vinda da família real para o Brasil, em 1808, e o processo de independência, em 1822, demarca um outro momento histórico para o território brasileiro, imerso em organizações populares interessadas em disputar o que era e viria a ser o país. A exemplo disso, os quilombos, as confrarias e os movimentos abolicionistas negros protagonizaram a história brasileira nos noventa.

A partir de 1888, com a abolição da escravatura, e no ano seguinte com a ascensão da república (fim do império), o usufruto do território se transforma. A inexistência da figura sagrada do rei, mesmo que diante das sensíveis contradições da república, retira o território do lugar de propriedade da coroa.

Apesar de trazer um trecho deveras resumido, lembramos o quão importante é para o docente se atentar às formas de organização política vigentes no presente e no passado, que influenciam direta e indiretamente nas relações materializadas no território, uma vez que o poder é uma das dimensões fundamentais para entender o mesmo.

## 1ª aula

### Conhecendo o (nosso lugar no) mundo

#### Descrição

É imprescindível que discuta-se o quão relevante é a literatura negra para a Geografia e para a vida dos estudantes. A primeira aula consiste no momento de apresentação do livro *Histórias da Preta*, da autora e da personagem protagonista, Preta, circunstanciadas a partir da situação-problema, apresentada na página 18 e que farão parte do exercício para os estudantes nesta primeira aula: "- Vó, quem inventou a cor das pessoas? Ela disse: - Eu só respondo se tu me disser quem inventou o nome da cor das pessoas.". Se a pergunta da personagem Preta fosse feita para você sobre a comunidade em que mora como responderia: a) As pessoas da comunidade/do bairro onde você vive possuem cor? b) Quem inventou a cor das pessoas onde você vive? c) Na comunidade/no bairro, as pessoas de cores diferentes estão em lugares diferentes?

#### Objetivos

- Relacionar lugar e identidade a partir da personagem Preta, a fim de que os estudantes compreendam que a identidade étnico-racial (seja ela negra ou não negra) é construída no espaço geográfico;
- Instigar os estudantes a refletirem sobre as relações e os conflitos étnico-raciais no seu contexto espaço-temporal e na sua comunidade.

#### Conceitos

Para esta aula serão fundamentais: lugar, práticas socioespaciais, pertencimento, identidade e identidade negra.



SOUZA, Marcelo Lopes de. "Território" da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In.: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular e UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009. Pp. 57-72. Acesso pelo QR code ou [clique aqui](#).



GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal no 10.639/03*. Brasília, MEC, SECAD, 2005. Pp. 39 - 62.



CHRISTAN, Patrícia. *A prática espacial cotidiana na cidade e a prática pedagógica no ensino de Geografia*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia-GO, 2020. Acesse pelo QR code ou [clique aqui](#).

**1º momento:****Introdução**

É valioso começar a sequência didática situando os estudantes sobre o conteúdo Formação territorial brasileira, as finalidades da sequência de aulas, o que aprenderão juntos da primeira até a última aula sobre o referido conteúdo. Siga conversando com a turma sobre a importância das relações étnico-raciais na disciplina de Geografia, que pode nos munir de mais consciência ao ler o espaço geográfico e as relações que se dão no mesmo.

**2º momento:****Desenvolvimento**

Após explicitar que a proposta das próximas aulas de Geografia se darão em torno do livro *Histórias da Preta*, siga perguntando aos estudantes: Vocês tem o hábito de ler? Quais gêneros textuais preferem? Em quais suportes (digital e impresso, por exemplo) costumam ler? Nas aulas de Geografia, os anteriores professores trabalharam com literatura? Vocês acham que literatura combina com Geografia? Por quê? E literatura negra vocês leem? Quais autores e autoras negros conhecem, especialmente os brasileiros?

Essas provocações iniciais situam o docente sobre os **conhecimentos prévios** e as possíveis expectativas dos estudantes sobre literatura negra na Geografia. Após esse diálogo em torno das perguntas (ou apenas as que julgar mais importantes), siga introduzindo *Histórias da Preta* e também a autora do livro, Heloisa Pires Lima.

É fundamental não se esquecer de destacar que: **as histórias da personagem Preta auxiliarão a construir um olhar sobre a formação do território brasileiro.**

Informe aos estudantes que o primeiro contato com o livro se dará numa dinâmica de grupos de até cinco alunos em cada. Nesta primeira aula, é importante que a turma conheça um pouco da Preta, instigando proximidade e conexão entre o caráter ficcional da literatura e a realidade, que sempre é o ponto de partida para a construção de quaisquer livros literários.

Na página seguinte indicamos o trecho e as perguntas orientadoras, a serem impressas numa folha e entregue ao menos uma cópia para cada grupo. Se possível faça essa dinâmica no pátio da escola e incentive os estudantes a fazerem leitura em voz alta, exercitando a escuta entre os mesmos, que também gera outro sentido para o texto literário.

Acompanhe cada grupo, sane as dúvidas, oriente chamando atenção para a leitura geográfica do texto literário e informe os discentes de que a folha de respostas será recolhida.

### Trecho literário de *Histórias da Preta*

“Lembro do meu olhar saindo detrás do vidro da casinha toda verde da rua chamada Serra Azul, com meu nariz sempre à frente e meus pés que não pararam de descobrir ruas novas. [...]

Eu sou a Preta. Era minha madrinha, a tia Carula, uma irmã querida de minha mãe, quem me chamava assim. Ela sempre chegava com um lencinho na cabeça e uma sacola de palha cheia de novidades, que eu abria sentindo cheirinho de boneca nova, de joguinhos para brincar, de roupa bonita, de livrinhos de história com perfume de papel colorido.

– Preta, vim te buscar!

[...] E só ela sabia me chamar de Preta desse jeito que ficou tão doce. Olha que engraçado: quando outros diziam que eu era preta eu achava estranho.

– Eu não sou preta, eu sou marrom. Cor de doce de leite, como a canela, como o chocolate, como brigadeiro. Cor de telha, cor de terra. Eu sou assim... da cor dos olhos dos meus pais!

E fui aos poucos descobrindo que eu era a Preta marrom, uma menina negra. Ser negra é como me percebem? Ou como eu me percebo? [...] Tenho um amigo que só às vezes preto. Que fica preto quando vai à praia no verão. Mas ser negro é muito mais do que ter um bronze na pele.

Como é, afinal, ser uma pessoa negra? Eu só respondo quando responderem como é que é ser uma pessoa que não é negra.

Uma vez, sentei debaixo da parreira de uva, na casa da vó Lídia. [...] A vó Lídia ficava sempre por ali [...]. Nossa conversa era ela perguntar pouco e eu responder pouquinho. Mas tinha um amor que grudava a gente, uma na outra. Lá estava ela, a vó linda com sua cor negra, cabelo branquinho, olhos serenos, mãos fortes e uma perna manca. E aí eu perguntei:

– Vó, quem inventou a cor das pessoas?

Ela disse:

– Eu só respondo se tu me disser quem inventou o nome da cor das pessoas.

Eu fiquei lá, pensando e chupando uva, e ela continuou plantando suas sementes.”

Referência: LIMA, Heloisa Pires. *Histórias da Preta*. Ilustrações de Laurabeatriz. 2. edição. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005. Pp. 5-8.

### Perguntas orientadoras

1) Após ler o trecho acima, responda as seguintes questões:

Atente-se ao final do trecho lido: “– Vó, quem inventou a cor das pessoas? Ela disse: – Eu só respondo se tu me disser quem inventou o nome da cor das pessoas.”. Se a pergunta da personagem Preta fosse feita para você, sobre a comunidade em que mora, como responderia:

a) As pessoas da comunidade/do bairro onde você vive possuem cor?

b) Quem inventou a cor das pessoas onde você vive?

Na comunidade/no bairro, as pessoas de cores diferentes ocupam posições sociais, políticas e econômicas diferentes?

**3º momento:****Conclusão**

Chame atenção para a conexão entre os lugares e os afetos com a nossa identidade, uma vez que a personagem Preta vê-se como negra no seio familiar, no trecho indicado. O afeto acaba sendo uma dimensão que marca essa construção contínua entre lugar e identidade. Assim, segue-se para a próxima aula a fim de discutir o conceito de território.

**Atividade para os estudantes**

1) A personagem Preta veio da rua Serra Azul, sua família era de descendência negra e ao mesmo tempo tinha parentes alemães, por parte da avó, e seu avô era guarani. Vocês acreditam que a história da personagem Preta tem alguma relação com a formação do que chamamos de Brasil? Comente com suas palavras em ao menos 5 linhas no seu caderno.

**Para os docentes o planejamento não para**

O planejamento e as readequações seguem!

Após recolher as atividades entregues, observe:

- Como os estudantes interpretaram o significado social e fenotípico da palavra “cor”, partindo do trecho de *Histórias da Preta* que indica fazer referência a identidade étnico-racial?
- Como os estudantes interpretaram “cor” no seu cotidiano e na comunidade em que reside?
- Os estudantes trouxeram elementos que indicam sua compreensão da existência do racismo e de desigualdades que advém do mesmo?

A conclusão possível sobre essas respostas será a base para a introdução da próxima aula:

- Ressalte a importância da casa de seus familiares para a constituição da identidade da Preta, chamando atenção para a forte presença de mulheres (tias e avós);
- Provoque os estudantes a pensarem como parece ser o lugar que Preta mora, considerando os elementos “serra”, “parreira de uva” e o amigo “que fica preto quando vai à praia no verão”, sugerindo que não situa-se no litoral;
- Sem expor nomes dos estudantes, faça uma exposição breve sobre as respostas, trazendo respostas sobre as três questões expostas acima.

## 2ª aula: Política de branqueamento do território

### Descrição

Com a primeira aula, espera-se que seja feita relação entre lugar e identidade. Na segunda, a relação a se provocar será entre território e identidade negra. Da afetividade para o poder. Da subjetividade para o coletivo e social. Como se estivéssemos distanciando a lupa e observando uma situação mais ampla.

### Objetivos

- Entender a relação entre território e populações negras, destacando a invisibilidade das mesmas;
- Compreender a relação citada acima a partir do conceito de política de branqueamento do território e seus desdobramentos.

### Conceitos

Território, política de branqueamento do território, branqueamento da ocupação, branqueamento cultural, branqueamento da imagem do território e antirracismo.

A fim de aprofundar o entendimento sobre política de branqueamento do território, consulte a referência: SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da lei 10.639. *Terra Livre*, São Paulo - SP, ano 26, v. 1, n. 34, p. 141-160, Jan-Jun/2010. Acesse pelo QR code ou [clique aqui](#).



**1º momento:****Introdução**

Para Preta, o lugar e as relações familiares foram eixos centrais no início da narrativa para que se entendesse como uma garota negra. Provoque os estudantes: E vocês como se veem? Quais foram as situações, os lugares ou as pessoas que geraram essa visão?

Esse é o momento propício para distinguir de maneira breve a distinção entre lugar e território, relacionando ao primeiro a afetividade e ao segundo o poder.

**2º momento:****Desenvolvimento**

Para compreender a relação entre território e identidade negra, sugerimos partir do conceito de política de branqueamento do território, leitura indicada na página anterior.

A seguir, o esquema gráfico resume o conceito. Sua utilização através de *slide* pode facilitar o entendimento dos estudantes. Para trabalhar os pormenores do conceito, sugere-se que o docente pense em exemplos da cidade ou do estado, a fim de perceber como essa política de branqueamento ainda é presente e não se dá de forma tão distante de nós.

Por fim, após esmiuçar política de branqueamento do território, indicamos a leitura de trecho poético e de *Histórias da Preta*, relacionando-o ao conceito. Segue, juntamente aos textos, problematização para instigar o diálogo com os estudantes.

### POLÍTICA DE BRANQUEAMENTO DO TERRITÓRIO

“A política de branqueamento foi praticada em diversas regiões do mundo, como aprofundamento da colonização e da colonialidade eurocentradoras. Em cada contexto – lugar, país ou região –, ela cumpriu funções distintas, e a partir dela foram construídos distintos padrões de relações raciais. Qualquer comparação, por exemplo, entre o Brasil, Uruguai, Argentina, ou países andinos da América do Sul, revelará peculiaridades em meio a similitudes. Paradoxos não faltam – um exemplo é o da miscigenação e da mestiçagem, fatos biológicos, mas, acima de tudo, sociais e culturais que se definem a cada contexto. Países onde o projeto de branqueamento logrou êxito relativo maior, como a Argentina e mesmo o Uruguai, têm expressões culturais originalmente negras entre as suas principais – p. ex., o tango e o candombe, respectivamente. Este paradoxo na verdade nos indica que a política de branqueamento da população merece ser compreendida, em realidade, como uma política de branqueamento do território.”

Referência: SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da lei 10.639. Terra Livre, São Paulo - SP, ano 26, v. 1, n. 34, p. 141-160, Jan-Jun/2010. P. 154.

#### BRANQUEAMENTO DA OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO

A expulsão das populações negras dos centros das capitais brasileiras e expulsão para cada vez mais longe dos bairros preferidos pelas elites e classes médias, também exemplifica como a ocupação do território passou por branqueamento.

#### BRANQUEAMENTO CULTURAL DO TERRITÓRIO

Exemplifico com o patrimônio cultural que indica os símbolos das narrativas hegemônicas de Goiás: Estátua do Anhanguera e Bandeirantes no centro da cidade de Goiânia – capital do estado. Independente de qual cidade esteja, pense em quais são os símbolos que estão representados e os nomes das ruas, para começar.

#### BRANQUEAMENTO DA IMAGEM DO TERRITÓRIO

Consiste na invisibilidade das narrativas, comunidades e pessoas negras, omitindo os choques culturais, extremamente conflituosos e violentos, que advém do período de colonização, mas se estende historicamente após a abolição.

Problematize: Como o trecho narrado pela personagem Preta relaciona-se ao conceito de política de branqueamento de território? A personagem traz exemplos práticos dos efeitos dessa política. Quais são eles? Diante do que é racismo, a partir do trecho, o que seria antirracismo na opinião de vocês? O antirracismo é importante?

No racismo é assim: alguns tipos físicos são eleitos, outros são desprezados. E essa seleção atua cruelmente na vida das pessoas, a todo momento: na escola, na hora de procurar emprego, na hora de conseguir uma promoção na carreira, na hora de casar, no cinema, nos filmes, programas e propagandas da TV.

Referência: LIMA, Heloisa Pires. *Histórias da Preta*. Ilustrações de Laurabeatriz. 2. edição. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005. P. 50.

#### Medo do espelho

Mesmo com política de embranquecimento  
 Não estou em extinção  
 Mas logo se estende  
 Despretensiosamente aquela mão  
 Como se nunca tivessem visto  
 Um crespo em ascensão

“Bicho do mato!”  
 Diz o espelho  
 Alguns se julgam sensatos  
 E se afastam quando passo  
 O desenho no fundo daqueles olhos  
 É uma tesoura e um laço

Referência: MENDES, Lavínia de S. A. Medo do espelho (poema). *Estilhaços de um baobá de vidro*. Cotia: Urutau, 2025, p. 69.

Problematize: Qual a relação entre o título e o conteúdo do poema? Ao que se refere o medo enunciado no título? No primeiro e segundo versos a escritora menciona política de branqueamento. Qual a relação possível entre o sentido impresso no poema e o conceito que estudamos? Quais outros aspectos vocês identificam que se relacionam à política de branqueamento do território?

**3º momento:****Conclusão**

Para finalizar esta aula, de caráter mais teórico do que a primeira, destaque com os estudantes o conceito central aprendido, política de branqueamento do território, e seus três desdobramentos, como consta na página anterior. Reforce a necessidade de estudar em casa e passe a tarefa para casa (impresa, no caderno ou outra forma que considere mais adequada) reforçando que continuarão trabalhando o mesmo conceito na terceira aula.

**Atividade para os estudantes**

1) **ATENÇÃO: ESSA ATIVIDADE DEVE SER ENTREGUE AO DOCENTE.** Na primeira aula, na dinâmica de grupos, a pergunta 3 referia-se aos lugares importantes para constituir sua identidade como ser humano e sujeito social. Nesta aula vimos o conceito de política de branqueamento do território e exemplos de como essa política se dá na prática, na cidade, no patrimônio de onde moramos. Sua tarefa é pensar um lugar, prédio, patrimônio público ou outro que, na sua opinião, passou ou está sofrendo influência da política de branqueamento. Aponte o nome e endereço da sua escolha e reflita: por que o escolheu? Quais aspectos você considera que relacionam-se com a política de branqueamento do território? Como isso se deu? Como você percebeu isso?

2) Pesquise e converse com seus familiares e conhecidos sobre o que são quilombos no Brasil. Anote suas impressões no caderno e exponha para a turma na próxima aula. Lembre-se de anotar quais foram suas fontes: nome de site, título de texto, autor dos mesmos. Se for diálogo com familiares, quem são eles e qual sua relação com quilombos e quilombolas. Evite fontes anônimas ou sem autoria!

**Para os docentes o planejamento não para**

É importante pensar:

- Como foi a recepção dos estudantes de um conceito produzido em meio à intelectualidade negra na Geografia, ainda incomum nos livros didáticos e materiais pedagógicos de maneira geral?
- Como foi o envolvimento e a participação da turma nesta aula? Apresentaram dúvidas, comentários e teceram exemplos?
- E para você, docente, houve ganhos ao trabalhar o presente conceito relacionado ao conteúdo de Formação territorial brasileira? Você já o conhecia?

**ATENÇÃO: A atividade recolhida será retomada na sexta aula, última desta sequência! É fundamental guardá-las para leitura, análise e devolução aos estudantes.**

### 3ª e 4ª aula: Quilombos e remanescentes de quilombos

Não se esqueça de recolher as atividades. Sugere ao docente que elabore um mapa da cidade, marcando os lugares que os estudantes citaram e destacando a quantidade de vezes que foram citados.

#### Descrição

Para que estas aulas sejam produtivas, o entendimento do conceito trabalhado e exemplificado na aula anterior será fundamental. Ouça alguns estudantes sobre as respostas construídas na atividade para casa. Converse brevemente com os mesmos, percebendo se conseguirem relacionar suas práticas espaciais com o conteúdo.

A proposta de destinar duas aulas para trabalhar quilombos e seus remanescentes por motivo de dispormos materiais ricos, que é inviável para apenas 50 minutos. Dessa maneira

Os primeiros abordam o conceito de quilombo, os outros problematizam questões importantes no presente, como demarcação de terras. No início também é importante ressaltar os quilombos como espaços de pertencimento e protagonismo negro.

É importante atentar-se ao tipo de material disponível, suas intencionalidades e não esquecer de destacar os textos literários, bem como suas propriedades e características.

#### Objetivos

- Conceituar quilombos, estabelecendo relação entre passado e presente;
- Relacionar política de branqueamento do território à discussão sobre quilombos.

#### Conceitos

Quilombo, pertencimento, identidade, identidade negra e política de branqueamento do território.



Sobre o conceito de quilombo consultar: NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In.: RATTS, A. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.



**1º momento:****Introdução**

Neste momento inicial é importante escutar as respostas produzidas pelos estudantes e discutí-las brevemente, sendo a questão dois o foco da presente aula: quilombos.

**2º momento:****Desenvolvimento**

Siga orientando-os a:

- dividirem-se em grupos de até cinco estudantes;
- lerem o texto ou consultar o recurso disponibilizado (aos quais o docente selecionará entre o leque de opções);
- responderem as perguntas (escritas no quadro ou impressas na mesma folha de cada texto):

1) Você já conhecia ou ouviu falar sobre a autora do texto ou protagonista do vídeo? Se sim, onde? Se não, você achou importante conhecer essa produção? Por que?

2) Quando foi produzido o material? Ele é novo? E o seu conteúdo, refere-se ao passado ou ao presente?

3) O que diz o conteúdo do texto ou vídeo sobre os quilombos? Quais as intencionalidades deste conteúdo?

4) Estudamos o conceito de política de branqueamento do território. Qual a relação entre esse conceito e o texto ou vídeo que consultaram?

A seguir dispomos materiais para esta aula, que ficam a critério de escolha do docente. Sugere-se a impressão dos textos selecionados e QR code para acessar os vídeos numa folha que possa ficar com o grupo no momento de discussão. Identifique a composição de estudantes do grupo para que na próxima aula, no momento inicial, apresentem suas conclusões de maneira verbal.

Vídeo no youtube Beatriz Nascimento - Conceito de quilombo. [Clique aqui](#) para acessar ou escaneie o QR code. Assistir e escutar vídeo completo.

A partir do vídeo, problematize: Alguém já conhecia Beatriz Nascimento? Onde? O que a historiadora apresenta sobre quilombos que nos ajuda a entendê-los? Quem organiza os quilombos? Por que o estudo sobre é importante na Geografia?



Podcast Vidas Quilombolas Importam - Episódio 1, no youtube. [Clique aqui](#) para acessar ou escaneie o QR code. Escutar o trecho de 3min55seg a 8min20seg.

Problematize: Alguém já conhecia podcast? Conhecem outros sobre discussões parecidas? Quais? O que o trecho assistido nos diz sobre os quilombos no momento presente?





LIMA, Heloisa Pires. *Histórias da Preta*. Ilustrações de Laurabeatriz. 2. edição. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005. P. 35-36.

“No Brasil, alguns escravizados conseguiram fugir e criaram os quilombos, lugares onde podiam recuperar o fôlego. Eram espaços de acesso difícil, afastados das cidades e das fazendas. Ali eles tentavam organizar a libertação de outros escravizados, para que voltassem a ser pessoas com direitos. Às vezes as nações quilombolas associavam-se com nações indígenas nessa luta. A unidade [...] ajudava-os nas estratégias de defesa, e o fato de conhecerem a terra, a geografia do lugar, era outra vantagem. [...] Viver de escravizar pessoas foi uma prática que se prolongou por anos, e até hoje os povos sofrem as consequências dessa história. Para mim, o pior de tudo é lembrar que alguma pessoa do meu passado teve que passar por isso. (Mas pior ainda seria imaginar que alguém da minha família roubou e escravizou outra pessoa e ganhou dinheiro com essa atividade...)”

Problematize: Vocês se lembram da Personagem Preta da primeira aula? O que lembram sobre ela? Por que, para se entender como uma garota negra, é importante retomar essa história do trecho acima? Mesmo não sendo quilombola, por que Preta sente pertencimento em relação ao que narra sobre os quilombos? Há semelhanças sobre o que diz o texto sobre quilombos com os vídeos? Quais?



SILVA, Cidinha da. *Quilombolas. For ever. Vamos falar de relações raciais? Crônicas para debater o antirracismo*. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2025. Pp. 123-125.

“Zumbi tem três filhos, dois adolescentes e uma jovem, matriculados na escola noturna. Sua estratégia de encontrar os dois meninos na saída da escola no bairro e depois se dirigirem ao ponto final do ônibus para aguardar a filha que volta da faculdade não vira notícia de jornal. Seu desespero por garantir a sobrevivência dos filhos não rende manchetes. [...]

Na guerra, é assim: os inimigos chegam montados em motos possantes ou carrões arrogantes. De dentro das máquinas mortíferas, diminuem a velocidade e, por detrás dos fuzis, miram a cabeça dos quilombolas em grupo, parados ou em movimento. Apertam os olhos para alvejar os que correrem na tentativa de garantir a própria vida e riem alto enquanto atiram. Têm predileção por crianças das biqueiras, mas podem também brincar de matar qualquer pessoa que caminhe pelas ruas.

Feito o serviço, não chegam a fugir, apenas cantam pneu, e quem sobreviveu guarda silêncio para tentar preservar a vida. Essa é a onda do momento: matar quilombolas nas periferias das grandes cidades. Voltamos aos tempos de colônia, quando qualquer grupo com mais de três negros em torno de uma fogueira era suspeito, era um quilombo. A ordem da Coroa? Exterminá-los!”

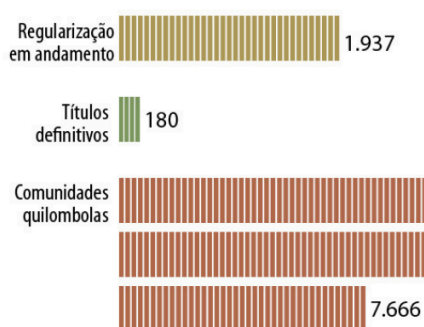
Problematize: Você já leu outro texto ou já ouviu falar da autora Cidinha da Silva? E sobre Zumbi, o que você se lembra sobre ele? Qual a relação entre essa liderança histórica e o personagem da crônica? Qual é a ideia principal do texto *Quilombolas*? Por que a autora afirma que “voltamos aos tempos de colônia”? Sendo o tempo do texto o presente, a quem se refere a “Coroa” (última linha)?

**3º momento:****Conclusão**

Conclua destacando a linguagem literária na discussão, especificamente Histórias da Preta e a crônica de Cidinha da Silva, a fim de reafirmar como a literatura pode trazer elementos importantes para pensar conteúdos geográficos. Finalizando estas duas aulas, faça um resumo, se preferir uma nuvem de palavras no quadro, sobre o que mais chamou atenção dos estudantes. É importante que o docente destaque, neste último momento, as resistências quilombolas como parte das lutas – no passado e no presente – pelo território brasileiro, pelo acesso à terra e pela justiça.

**Atividade para os estudantes**

1) Leia a notícia e os dados abaixo. Depois responda ao que se pede.

**Regularização fundiária quilombola 2004 – 2025**

**180** títulos definitivos emitidos pelo Incra em benefício de **142** comunidades, localizadas em **58** territórios

**1.937** é o número de processos de regularização fundiária quilombola ainda em andamento

Fonte: **INCRA**

agência **senado**

“Em 1988, a Constituição Federal estabeleceu que os remanescentes das comunidades dos quilombos que ocupavam suas terras ganhariam o reconhecimento definitivo, e o Estado teria o dever de emitir os títulos de propriedade. A Constituição determinou também que todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos passariam a ser tombados. [...] Desde 2004, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) expediu 180 títulos em benefício de 142 comunidades quilombolas, em 58 territórios. Atualmente, há 1.937 processos de regularização fundiária quilombola em tramitação. Além da esfera federal, os títulos também podem ser expedidos pelos estados e municípios, quando as terras forem de suas propriedades. O número de titulações ainda é muito baixo nas 8.441 localidades habitadas por quilombolas.”

PIMENTA, Paula. Resistentes, quilombolas querem reconhecimento de seus territórios. Referência: Agência Senado. Publicada em: 28/02/2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2025/02/resistentes-quilombolas-querem-reconhecimento-de-seus-territorios>. Acesso em: 29/10/2025. Para acessar na íntegra, [clique aqui](#).

Refleta: por que o número de títulos definitivos para as terras quilombolas é tão baixo? Por que você acredita que isso acontece?

## Para os docentes o planejamento não para

Perceba se foi possível estabelecer a conexão de forma mais nítida entre negritude e formação do território brasileiro, compreendendo que há batalhas, lutas e reivindicações até os dias de hoje sobre o mesmo. Alguns grupos historicamente violentados e que ainda não conseguem ter direitos básicos assegurados, pautam questões que parece passado, mas ao adentrarmos nos pormenores – lendo o espaço pelo olhar negro e nestas duas aulas pelo quilombola – percebemos que os resquícios coloniais são presentes e evidentes.

Além de se preocupar com o conteúdo, construir uma visão empática para com as populações negras e outras que historicamente sofreram (e sofrem) profundas desigualdades, é igualmente valioso. E chegar à conclusão coletiva de que **essa conversa não é sobre eles, mas sim sobre nós** – sociedade brasileira – é um desafio necessário.

Preocupe-se, à essa altura, em instigar os estudantes a ler o espaço geográfico, em específico o nosso país, a partir das narrativas negras. Para isso, a próxima aula apresenta Maria Filipa, quilombola que viveu no século XIX. Valorize a presença das mulheres na construção do país, conectando não só a luta pelos direitos das mulheres, mas das populações negras.

Agora que você está com as atividades dos estudantes em mãos, que indicam quais lugares sofrem com os efeitos da política de branqueamento do território, sugerimos que elabore um mapa – em ferramentas como Qgis, Google Maps ou mesmo no Canva – a fim de apresentar um panorama sobre onde estão concentrados os lugares identificados. Será importante demonstrar esse mapa no início da próxima aula, na introdução.

## 5ª aula:

### Mulheres negras construindo o território brasileiro

#### Descrição

Nesta quinta aula, o foco principal das discussões é a contribuição (invisibilizada) das mulheres negras para constituir o território brasileiro e continuar disputando-o, não só as memórias sobre ele, mas também o que será.

#### Objetivos

- Reconhecer o protagonismo das mulheres negras nas lutas contra o poder colonial e imperial, no século XIX;
- Estabelecer linha tênue entre as resistências das mulheres negras no passado e no presente.

#### Conceitos

Movimento negro, identidade negra e antirracismo.

**1º momento:****Introdução**

Inicie a aula retomando a atividade da aula anterior, consultando o que os estudantes descobriram sobre Maria Filipa. Atente-se às fontes: onde os estudantes viram isso? Quem disse ou escreveu? Quando foi publicado o texto ou vídeo?

**2º momento:****Desenvolvimento**

Siga com a leitura da crônica da Cidinha da Silva e explicita que esse gênero também é literário, comum em jornais, e trata questões cotidianas. Caso perceba desenvoltura dos estudantes no assunto e sobre Maria Filipa, a leitura da atividade e possivelmente começar a respondê-la em sala é aconselhável.



Autora Cidinha da Silva. Crônica “200 anos de independência e suas heroínas: Maria Felipa de Oliveira, a mulher que veio do mar e ruminava fogo”. Livro: Vamos falar de relações raciais? Crônicas para debater o antirracismo. Editora Autêntica, 2025. Pp. 47-52.

“Em setembro de 2022, o Brasil completou 200 anos de Independência. A disputa de narrativas em torno do processo de separação da Corte portuguesa, concluído em 1822, trouxe à luz várias mulheres que participaram das batalhas em diferentes regiões do Brasil. Entre elas, destaca-se a baiana Maria Felipa de Oliveira. Maria Felipa, mulher negra, pescadora e revolucionária, é considerada uma das figuras-chave na luta contra o domínio português na Bahia. [...]

Estima-se que Maria Felipa teria por volta de 22 ou 23 anos em 1822, período em que lutou contra os portugueses. Faleceu em 4 de janeiro de 1873, entre os 73 e 74 anos, após uma longa e produtiva vida.

A literatura também traz informações sobre outras duas mulheres, brancas, envolvidas nas lutas pela Independência na Bahia. A primeira foi a religiosa Joana Angélica, assassinada por golpes de baioneta em 10 de fevereiro de 1822 ao tentar impedir que soldados portugueses invadissem o convento de Nossa Senhora da Conceição da Lapa, em Salvador. Joana, que ficou conhecida como ‘mártir da Independência’, fomentou as lutas patrióticas. [...]

A segunda mulher foi Maria Quitéria de Jesus, que se fingiu de homem para alistar-se no exército brasileiro. Mesmo depois de descoberta sua falsa identidade, Maria Quitéria conseguiu permanecer no posto devido às suas exímias técnicas de montaria e tiro. Junto com Maria Felipa, enfrentou uma batalha no rio Paraguaçu, na qual ‘lutaram com água até os seios’, conforme documentou a literatura da época. [...]

Houve, também, grupos de populares livre que não se integraram ao exército, mas que lutaram pela Independência em seus lugarejos de origem, entre eles os grupos liderados por Maria Felipa de Oliveira. Todos foram fundamentais para que os ‘brasileiros’ vencessem a guerra na Bahia.

A topografia do velho Arraial da Ponta das Baleias, local onde muitas das batalhas ocorreram, assim como o rio Paraguaçu, escondiam segredos em seus mangues, seus montes e suas embocaduras. Mas essas águas e terras eram dominadas por Maria Felipa de Oliveira, exímia pescadora de baleias, marisqueira e ganhadeira. [...]

Afora o domínio dessas tecnologias, Maria Felipa mercava, tradição ancestral de mulheres africanas que garantia a própria sobrevivência e a manutenção da prole. Também sabia navegar, deslocando-se soberana de barco e jangada para Salvador e para as vilas do Recôncavo Baiano. Conhecedora das curvas do rio Paraguaçu e seus acidentes, conseguia deslocar-se mesmo à noite, além de saber onde os barcos portugueses estariam atracados e como desviar das vistas de sua tripulação, de modo a evitar possíveis ataques e saques.”



Retrato falado de Maria Felipa, criado por Filomena Orge, em 2004. Disponível no link: <https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/pessoa/maria-felipa-de-oliveira/>. Acesso em: 31/10/2025.



Problematize: Conheciam Cidinha da Silva, a autora da crônica lida? O que nos diz o texto sobre Maria Filipa? Quando viveu? Onde? Qual relação podemos estabelecer entre a crônica e a formação do território brasileiro? Vocês já haviam visto essa representação imagética de Maria Filipa? Onde? Já ouviram falar dela? Por meio de quem ou o que? Por que é importante conhecer os rostos das mulheres negras, não apenas os nomes? Podemos dizer que a invisibilidade de Maria Filipa e outras mulheres negras são fruto do racismo?

### 3º momento:

#### Conclusão

Neste último momento da aula, aconselha-se que haja a leitura da atividade em conjunto, a fim de tirar dúvidas se necessário. Caso perceba como mais apropriado realizar a atividade em sala, discutindo as respostas de forma coletiva, faça-o numa outra aula. O nosso planejamento consistiu em projetar essa atividade de forma escrita para casa, no caderno ou em folha impressa com linhas entre as perguntas. Se preferir também é possível inserir em avaliação e exame bimestral.

## Atividade para os estudantes

1) No dia 25 de novembro de 2025, ocorreu a Marcha das Mulheres Negras – Por Reparação e Bem Viver, em Brasília (Brasil). No site da Marcha, um dos eixos se chama “Reparação territorial e fundiária” e uma das partes da agenda política diz:

**“Titulação de territórios quilombolas e indígenas:** A regularização fundiária é uma medida de justiça histórica e garantia de permanência nos territórios quilombolas.

**Reforma agrária com centralidade negra:** É necessário reparar a exclusão de pessoas negras da distribuição de terras no Brasil, com políticas que reconheçam e fortaleçam suas territorialidades.”

Referência: <https://marchadasmulheresnegras.com.br/mapa-de-fontes/reparacao-territorial-e-fundiaria/>. Acesso em: 14/11/2025.

Vimos na aula um pouco da história de Maria Filipa, que viveu no século XIX e lutou pela independência do território brasileiro, bem como pela liberdade das mulheres e das mulheres negras. A partir do trecho exposto acima, responda: Por que você acha que ainda é necessário para as mulheres negras pautarem a luta pelo território?

2) Leia o trecho abaixo do livro *Histórias da Preta*:

“Todos querem poder ter e fazer tudo que é bom. Ser respeitado na sua dignidade de ser humano, decidindo igual. Por isso, surge o que chamamos de movimento negro, grupos de pessoas que cultivam ideias e praticam ações para melhorar os direitos civis nas casas, nas ruas, no globo todo. Uma sociedade desenvolvida é aquela que cuida para que todos combinem o que é melhor para todos.”

Referência: LIMA, Heloisa Pires. *Histórias da Preta*. Ilustrações de Laurabeatriz. 2. edição. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005. P. 51.

Discuta: a partir desse trecho e da aula, podemos dizer que o movimento negro é importante? Por quais motivos?

## Para os docentes o planejamento não para

Este é um momento importante desta sequência, uma vez que a próxima aula é a última. Ao docente cabe articular de forma evidente as aulas entre si. A exemplo disso: na aula 1, priorizou-se apresentar a personagem Preta, aproximando os conceitos de lugar e identidade negra; enquanto na 2, priorizou-se a abordagem do conceito política de branqueamento do território, interdependente com território, lugar e identidade negra; posteriormente, na 3 e 4, foram destacados os quilombos e as reivindicações históricas, gerando um limiar entre passado e presente; por fim, na 5, discutiu-se sobre quem foi Maria Filipa, destacando a liderança de mulheres negras na busca pela independência do Brasil e, ademais, garantia de liberdade e justiça para todos.

**6ª aula:  
Transformando o (nosso lugar no) mundo**

**ATENÇÃO: HÁ DUAS PROPOSTAS PARA A 6ª AULA. ESCOLHA UMA OU EXECUTE-AS EM AULAS DIFERENTES. DIFICILMENTE SERÁ POSSÍVEL FAZER AMBAS EM 50 MINUTOS.**

**PROPOSTA 1**

**Descrição**

Esta última aula da sequência consiste na sintetização referente ao conteúdo Formação territorial brasileira. Para tal sugerimos que seja retomada a atividade da aula 2, especificamente a questão 1, que foi entregue ao docente.

Como a questão 1 instigou os estudantes a relacionar o conceito de política de branqueamento do território, que influenciou diretamente não apenas o que chamamos de Brasil, mas também as condições relegadas à população negra nesse território, no passado e no presente.

Retomando os lugares que os estudantes entendem que estão passando por essa política, almeja-se nesta aula expressar formas, medidas, ações e atitudes – como cidadãos – para que as pessoas que vivem no território se conscientize sobre.

Sugerimos a elaboração individual de cartazes, no entanto, o docente pode escolher outra forma de registro, como fanzine, desenhos e afins.

**Objetivo**

Sintetizar o conteúdo de Formação territorial brasileira, de modo que os estudantes articulem conceitos trabalhados com suas práticas espaciais cotidianas.

**Conceitos**

Política de branqueamento do território, racismo, lugar e práticas espaciais cotidianas.

**1º momento:****Introdução**

Sendo esta a última aula, faça um breve resumo do que aprenderam nesta sequência, destacando a personagem Preta e os aprendizados geográficos possíveis, o quão relevante é a proximidade da Geografia com a Literatura, os principais conceitos trabalhados.

**2º momento:****Desenvolvimento**

Explique como se dará esta última atividade, destacando que partirão de lugares que os próprios estudantes citaram anteriormente. Devolva as atividades, a fim de que relembrem suas respostas e percebam se mudaram sua percepção a respeito dos lugares que sofreram ou sofrem interferência da política de branqueamento do território ou se permanecem a mesma.

A tarefa é registrar em cartazes (ou outra forma de expressão que o docente sugira) o lugar escolhido, os resquícios do branqueamento (cultural, da ocupação e da imagem do território) que se refletem neste lugar e como a existência dele influencia a forma como a comunidade e as pessoas se organizam, vivem e pensam. Por último, serão traçadas providências e atitudes possíveis – o estudante deve se incluir nessas providências, ou seja, responder “O que devo e posso fazer?” – para que as pessoas mais próximas do lugar escolhido possam desconstruir sua visão, sobre o racismo, as populações negras e as formas de resistir contra os desdobramentos da política de branqueamento do território.

**3º momento:****Conclusão**

Neste último momento, façam uma exposição das produções na sala ou no mural da turma/escola. Não esqueça de concluir articulando os aspectos mais relevantes que apareceram nas produções, valorizando os estudantes e as produções ao longo das seis aulas.

A proposta 1 de síntese retoma a problematização: “As pessoas da comunidade/do bairro onde você vive possuem cor? Quem inventou a cor das pessoas onde você vive? Na comunidade/no bairro, as pessoas de cores diferentes ocupam posições sociais, políticas e econômicas diferentes?”. E provoca os estudantes a relacionarem a situação-problema com os conceitos abordados. O cotidiano e a comunidade em que vive é retomada, mas dessa vez inserindo-se como sujeito ativo, com a tarefa de rascunhar uma resposta geográfica para os problemas gerados pela política de branqueamento do território.

**6ª aula:**  
**Transformando o (nosso lugar no) mundo**

**PROPOSTA 2**

**Descrição**

Esta última aula da sequência consiste na sintetização referente ao conteúdo Formação territorial brasileira. Para tal sugerimos que seja escrita, individualmente, uma carta em que o destinatário é a personagem Preta.

Fica a critério do docente, solicitar que escrevam para expor no mural da escola ou da turma, elaborar para entregar, fazerem roda de leitura coletiva.

**Objetivo**

Sintetizar o conteúdo de Formação territorial brasileira, de modo que os estudantes articulem a personagem Preta, suas histórias e suas práticas espaciais cotidianas.

**Conceitos**

Identidade negra, identidade, racismo e práticas espaciais cotidianas.

**1º momento:**

**Introdução**

Sendo esta a última aula, faça um breve resumo do que aprenderam nesta sequência, destacando a personagem Preta e os aprendizados geográficos possíveis, o quão relevante é a proximidade da Geografia com a Literatura, os principais conceitos trabalhados.

**2º momento:**

**Desenvolvimento**

Explique como se dará esta última atividade, destacando que escreverão, individualmente, uma carta em que o destinatário é a personagem Preta.

Cada estudante deve responder à pergunta: “O que aprendi com a personagem Preta que me ajuda a desconstruir a política de branqueamento no meu bairro?”, articulando com os conceitos trabalhados nesta sequência de aulas.

Ao explicar a atividade é necessário lembrar os conceitos presentes nos trechos estudados a partir das Histórias da Preta, por exemplo, identidade, identidade negra, racismo e quilombo.

Esse também é o momento de lembrar a relação estabelecida entre formação do território brasileiro e identidade negra, destacando a aula sobre Maria Filipa.

**3º momento:****Conclusão**

Neste último momento, façam uma exposição das produções na sala ou no mural da turma/escola, ou uma roda de leitura. Não esqueça de concluir articulando os aspectos mais relevantes que apareceram nas produções, valorizando os estudantes e as produções ao longo das seis aulas.

A proposta 2 de síntese retoma a problematização diferencia-se da 1 na medida em que propõe um exercício que, em regra, leva os estudantes a estabelecerem uma relação mais íntima e autorreflexiva com o conteúdo e os conceitos. Produzir cartas pode levar os estudantes a escreverem conclusões que não verbalizaram nas aulas e a esquematizar ideias complexas ao terem um momento de introspecção com os recortes de *Histórias da Preta* e as anotações sobre o conteúdo.

**FICAMOS POR AQUI!**

Espero que este material te encontre bem. Bem provocado, instigado e entusiasmado com as inúmeras possibilidades para trabalhar questões raciais no ensino de Geografia.

Disponho-me a prosseguir a nossa conversa sobre questões raciais no ensino de Geografia e as contribuições da literatura negra para nós professores. Se acheque: [lavmendes23@gmail.com](mailto:lavmendes23@gmail.com)

*"[...] a educação tem a ver com a prática da liberdade!"*  
(bell hooks)



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BARROZO, Monique Bonifácio. *Geografias e Literatura Negra: Encontro com Conceição Evaristo nos "Becos da Memória"*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Geociências, Niterói, 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 23/10/2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 27/03/2025.

CAVALCANTI, Lana de S., OLIVEIRA, Suzana R. L. (coordenação geral do material). *Ipegeo em ação: experiências didáticas na escola*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2025. 28 p.

CHRISTAN, Patrícia. *A prática espacial cotidiana na cidade e a prática pedagógica no ensino de Geografia*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia-GO, 2020.

COUTINHO, Ana Marina Coutinho. SGC/COM/UFRJ. Fotografia. In.: SILVA, V. A da. 20 anos da Lei nº 10.639: a obrigatoriedade de ouvirmos outras histórias. Publicado em 6 de novembro de 2023. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2023/11/20-anos-da-lei-no-10-639-a-obrigatoriedade-de-ouvirmos-outras-historias/>. Acesso em: 14/11/2025.

Feminismos: Autoras: Heloisa Pires Lima: Dados biográficos. Literafro - O portal da literatura afro-brasileira. Última Atualização: 09 Julho 2024. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/272-helosa-pires-lima>. Acesso em: 30/10/2025.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal no 10.639/03. Brasília, MEC, SECAD, 2005. Pp. 39 - 62.

LIMA, Heloisa Pires. *Histórias da Preta*. Ilustrações de Laurabeatriz. 2. edição. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In.: RATTS, A. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006. Disponível em: <https://abpn.org.br/biblioteca-abpn/eu-sou-atlantica-sobre-a-trajetoria-de-vida-de-beatriz-nascimento/>. Acesso em: 23/11/2025.

PIMENTA, Paula. Resistentes, quilombolas querem reconhecimento de seus territórios. Fonte: Agência Senado. Publicada em: 28/02/2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2025/02/resistentes-quilombolas-querem-reconhecimento-de-seus-territorios>. Acesso em: 29/10/2025.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da lei 10.639. *Terra Livre*, São Paulo - SP, ano 26, v. 1, n. 34, p. 141-160, Jan-Jun/2010.

SANTOS, Renato Emerson dos. Vinte anos da lei 10.639: Quais os desafios para o ensino de Geografia? *Boletim Paulista de Geografia*, nº 111, jan.-jun. 2024.

SILVA, Cidinha da. Quilombolas. For ever. *Vamos falar de relações raciais?* Crônicas para debater o antirracismo. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2025. Pp. 123-125.

SILVA, Esdras Soares da. Outro olhar sobre a humanidade negra: Entrevista com Heloisa Pires Lima. *Revista Crioula*, nº 25. Literaturas de língua portuguesa para crianças e jovens. 1º Semestre 2020.

SOUZA, Marcelo Lopes de. "Território" da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In.: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular e UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009. Pp. 57-72.

## UM NOVO COMEÇO

O último trecho da epígrafe diz: “O negro é a figura-chave em seu país, e o futuro desta nação é tão brilhante ou tão sombrio quanto o dele.” – James Baldwin. Dar-me conta da profundidade que transborda este pequeno conjunto de palavras é doloroso. Quando li *O pecado*, de Lima Barreto, senti o mesmo. O protagonista não entra no céu por ser negro. Destino: purgatório. E veja: o que me joga do penhasco não é o céu, mas sim os paralelos possíveis com a sociedade brasileira. Quantas e quais portas estão fechadas para os negros e as negras? Qual é o purgatório da vez? O de hoje? Vai com gelo e açúcar? Gelo e limão? Seco mesmo?

Se brilhante ou sombrio, qual o papel da escola frente ao futuro do negro brasileiro? É inviável rabiscar uma resposta se não tenho coragem e atitude para encarar, olho por olho, dente por dente, face a face, o meu papel como cidadã em todo o embaraço que é ensinar e ser professora, seja em escolas ou em quaisquer outros espaços. E a mim, devo dizer, cabe manter-me desconfiada e ensinar outras pessoas a se desconfiarem.

Se está posto que a escola serve aos interesses do capital, digo “perainda, qiéisso?”. Se está posto que a geografia está distante das pessoas, dos sujeitos, digo “perainda”. Se está posto que identidade pouco tem de geográfico, digo “perainda”. São muitos porquês e as respostas nos levam a desconfiar, ainda mais quando os assuntos são raciais.

Por obra da vida e do poder de escolha, estacionei temporariamente no Ensino-Aprendizagem em Geografia, e aqui provocar cai bem. Pelas intempéries dos trâmites burocráticos, a pesquisa não se materializou na sala de aula – intenção inicial – no entanto, desaguou num material didático estruturado em seis aulas.

É exequível que alguns leitores interpretem que a proposta do material atrele a dependência da abordagem racial ao conteúdo específico de formação do território brasileiro. Assim, pergunta-se: a abordagem racial foi possível, no material didático, por trabalhar um conteúdo que perpassa a colonização e conseqüentemente o tráfico negreiro? A formação do território brasileiro é um conteúdo passível de abordar a questão racial pela conjunção de fatores que o caracterizam? Digo veementemente Não!, em alto e bom som, para ambas as perguntas.

Penso, cá com meus botões – introspectiva, e ousa a segredar a vocês, que construir uma perspectiva racial sobre um dado conteúdo não gera dependência da primeira ao segundo, no ensino de Geografia. Na verdade, prova o elementar, que ainda há quem diga ser panfletário e pouco científico: a questão racial é geográfica, o território brasileiro foi

construído por mãos e mentes negras invisibilizadas e deve interessar ao ensino de Geografia olhar o espaço geográfico com lentes antirracistas.

Não almejei gerar dependência da discussão racial ao conteúdo selecionado, e auto avalio que não a reproduzi. Obviamente há o foco no conteúdo por compreender que um traço da proposta metodológica escolhida, a IPEGEO, é a lapidação do conteúdo, mediado entre docentes e discentes.

Apesar da IPEGEO não consistir numa metodologia elaborada especialmente para o trabalho de conteúdos e temas raciais, há elementos imprescindíveis para mim, sem os quais com certeza não optaria pela mesma: o planejamento consciente e comprometido com a diversidade de trajetórias e identidades dos estudantes; considerar as condições dos sujeitos escolares no planejamento e redirecioná-lo sempre que necessário; valorizar a autonomia dos docentes; os conhecimentos escolares como valiosos; e os conteúdos como caminhos para ensinar algo a mais, não como fim em si mesmos. Observo que poderia citar outros pontos relevantes sobre a metodologia, no entanto, atendo-me aos que foram determinantes e me mobilizaram.

O lugar da literatura na cadeia metodológica incomodou-me na pesquisa. Vi-me partindo muito mais do texto literário do que do conteúdo geográfico e por vezes fui questionada por colegas da pós-graduação por desordenar a ordem. Mesmo assim, confiando no trabalho desenvolvido e nas orientações, segui permitindo-me a não forjar certezas que não são minhas, ou seja, me permiti a pensar e me desafiar.

Minha afeição pela literatura, nos últimos anos, deu-se pela escrita poética e o usufruto exacerbado da liberdade: de escrever sem me tolher demasiado. Os espaços aos quais mais me aproximei da literatura foram em movimentos sociais, *slams*, coletivos e grupos periféricos. Moral da história: projetar a literatura em sala de aula, mesmo licenciada em História, foi como aprender a falar outra língua.

A face faceira da literatura não é a mesma, e também não vejo que devo enfiar goela abaixo, no texto acadêmico, certas belezas que são do chão, do cotidiano e da poesia, vívida e vivida. Nem tudo é objeto! Nem tudo deve ser! Não se preocupem: não é uma degradação da ciência geográfica, é *solamente* uma constatação artístico-literária. Da mesma forma que a realidade escolar não cabe em cento e poucas páginas, quaisquer artes, sendo a literatura uma delas, não irão.

*Histórias da Preta* seria literalmente outra obra inserida numa roda de conversa na Associação Bem-Viver, na Terra do Sol em Aparecida de Goiânia, com a querida Eldenice Mota. De igual maneira, seria outra inserida numa atividade da Cria Gueto Cria. Em distintos

lugares e ações, a grandeza de *Histórias da Preta* e de Heloisa Pires Lima é inegável. Assombra-me o fato da publicação da obra corresponder a 1998, quando completei um ano de vida, e ainda hoje ser tão relevante, escancarando as continuidades históricas e raciais no Brasil.

É em meio à dubiedade entre a escrita não apreender a totalidade do real e a procura por costurar ensino de Geografia e Literatura Negra, que nasceu um material didático. No qual consta a ausência de uma seção sobre inclusão. No qual imaginei áudio descrição, entretanto, não o fiz ainda. No qual não há mapas. No qual não há muitas imagens, figuras e ilustrações. Em meio a essas e outras lacunas, o material, sem dúvidas, cumprirá uma função que traduzo no adjetivo ruidoso. Barulhento. O adjetivo mais próximo ao material, para mim, é ruidoso. Barulho. E se não fosse para gerar ruído nem na licenciatura, nem no mestrado, nem na literatura eu estaria. Ruidoso está para desconfiado, estado anunciado na primeira página da conclusão. As mãos apoiadas em ambos os joelhos, forçando o corpo a levantar-se. E a cadeira range. O dito ruído do incômodo. É o que espero deste material.

É deveras difícil afirmar que professores estão acomodados ou que falta incômodo. Trarei uma situação para exemplificar a problemática dos temas e conteúdos antirracistas na educação básica, em esfera local: Goiânia. Valha-me! Os sustos são constantes. Em 2021, tive o desprazer de estar numa formação, disseram ser referente à Consciência Negra, obviamente no mês de Novembro, na Secretaria Municipal de Direitos Humanos de Goiânia, unindo vários movimentos sociais e servidores desta e de outras secretarias, inclusive da educação. Saí de lá tonta com tantas desculpas para não se trabalhar relações étnico-raciais no Ensino Básico e, pasmem, todas as pessoas que professaram as desculpas eram brancas. Percebo a cada reunião feita, para cumprir protocolo e enganar bobo, que o pano de fundo é o mesmo: racismo é um problema sério nos Estados Unidos, no Brasil – graças a Deus! – convivemos racialmente em paz e o problema são desigualdades econômicas e na educação que se evite polêmicas. O que significa assunto polêmico? São os que não queremos resolver? São os que não queremos tomar posição e conseqüentemente fazer/falar nada sobre? Fico cá com meus botões confusos. O rosto de quem dá desculpas, e são muitas, não avermelha. Não há vergonha na isenção.

Receita e manual, copia e cola, Ctrl+C e Ctrl+V, não compõem o material. O perfil das pessoas que estavam na reunião citada acima, se permaneceu o mesmo, sei que não se esforçarão para entendê-lo. Há profissionais que estão imóveis por não conseguirem acessar informação e estar sob condições de precariedade extremas. Há outros que estão imóveis por

ser confortável. É uma das sete maravilhas do Brasil dizer que não combate o racismo por não saber o que fazer. É oportuno não saber.

Construir o material didático foi como montar um robusto quebra-cabeças. Comecei pelas peças que tinham lados lisos, ou seja, a borda, a moldura. Depois preenchi o miolo. Como se eu tivesse a certeza de quais músicas não poderiam faltar no concerto e os complementos arquitetados posteriormente. Há conexão entre as aulas, como se houvesse uma linha, se retirada desmancha o desenho delicado do bordado.

Vejo que inserir uma página de citação direta de cada referência bibliográfica não ajuda mais do que indicar leituras de textos consistentes e pertinentes. Está aí o que fiz: sugeri leituras. Eu, Lavínia, não tinha conhecimento do conceito de política de branqueamento do território até o segundo ano de mestrado. E é provável que a maioria dos geógrafos não tenham lido sobre o mesmo nas disciplinas de graduação e pós-graduação. O material didático produzido é um convite para que possamos aprender mais sobre o antirracismo na escola, nos conteúdos geográficos e na Geografia.

Justamente pelas possibilidades de uso do material e do potencial em contribuir com o planejamento de aulas de Geografia a partir de abordagem comprometida com as questões raciais, vejo que é indispensável publicá-lo e disponibilizá-lo para acesso público e gratuito. Mora, por detrás dessa decisão, um incômodo meu: dispor a presente pesquisa no repositório não é uma contrapartida científica suficiente para o povo e as comunidades que me trouxeram até aqui. A produção científica, que é minha e nossa, está a serviço de arranhar a casca do capitalismo, do racismo e toda forma inescrupulosa de exploração do ser humano por outro ser humano. O material didático chegar às mãos de professores em formação inicial e continuada não é um favor, nem prejuízo um selo de qualidade de seu conteúdo. Quando nos negamos a colocar a cara no sol e oferecermos algum suporte, outros vão e esses podem ser a corja neofascista e neoliberal, as bestas *almost* implacáveis do sistema educacional nas últimas décadas.

A construção da sequência de aulas demonstra que não há apenas uma forma de olhar para o território brasileiro e o processo de formação do mesmo está inacabado: é possível e necessário ver a formação do território a partir de referências bibliográficas, experiências e pessoas negras. Por mais que estar na universidade frequentemente se aproxime – para mim – da sensação de passar numa cerca de arame farpado, percorrer dois anos de mestrado e estruturar o material didático *Ensino de Geografia e Literatura Negra: uma proposta didática* felicitou-me. Por motivos como: encarar a sofisticação do racismo na universidade e sair com mais certeza ainda de que o trabalho que tenho desenvolvido, na escrita literária e acadêmica,

tem valor; e por prostrar os imperativos jocosos e acusatórios, como “Panfletário!” e “Ativismo barato!”, diante das provas escancaradas de que é possível, sim!, ensinar Geografia, apreciando o antirracismo como lente para interpretar o espaço geográfico, sem descaracterizar a ciência geográfica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Adriani L. T. de. MONTEIRO, Gabriel R. F. de F. A formação territorial do Brasil na perspectiva dos quilombos. In.: GUIMARÃES, Geny F.; OLIVEIRA, Denilson Araújo de; ROSA, Daniel; GIORDANI, Ana; ALVES, Bruno (Orgs.). *Geografias negras e estratégias pedagógicas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Pp. 163-170.

ANTUNES, Jéssica; ANDRADE, Paula Campos; VIERA, Maria Eugênia Matchin. Território, memória e subjetividades de quilombolas urbanos do Sul do Brasil. Projeto de Prática como Componente Curricular (PPCC) da disciplina de Estudos Afrobrasileiros. 2020. Ebó Epistêmico. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://eboepistemico.ufsc.br/materiais-didaticos-produzidos/>. Acesso em: 22/10/2025.

BARBOSA, Mariane. Percentual de professores negros em universidades públicas é 37 vezes menor que o exigido pela Constituição, diz estudo. *Alma Negra*. 11 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/percentual-de-professores-negros-em-universidades-publicas-e-37-vezes-menor-que-o-exigido-pela-constituicao-diz-estudo/>. Acesso em 10/11/2025.

BARROZO, Monique Bonifácio. *Geografias e Literatura Negra: Encontro com Conceição Evaristo nos “Becos da Memória”*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Geociências, Niterói, 2023.

BENEDITO, Beatriz S., CARNEIRO, Suelaine, PORTELLA, Tânia (Orgs.). *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo, SP, 2023. Realização: Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana.

BORGES, Luciana. Literatura em perspectiva de gênero: abordagens teóricas e leituras. In.: BORGES, L., DIAS, L. de O., CARRIJO, S. A. B. *Gênero, linguagens e etnicidades*. Goiânia: FUNAPE, 2013. Pp. 59-78.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERER. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 23/10/2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 27/03/2025.

BRASIL. Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/l13696.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13696.htm). Acesso em: 24/03/2025.

BRASIL. Lei nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/l14759.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14759.htm). Acesso em: 20/01/2026.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em: 17/07/2025.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Compreender as juventudes: tarefa importante e necessária para realizar o ensino de Geografia com sucesso. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 15, n. 25, p. 05-21, jan./dez., 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Ensinar e aprender Geografia: elementos para uma didática crítica*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza; MIRANDA, Marielly de Sousa; OLIVEIRA, Josiane Silva de. Formação docente continuada e ensino de Geografia: Experiências com inovação em propostas de ensino de Geografia-IPEGEO. *Ciência Geográfica - Bauru - Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025*.

CAVALCANTI, Lana de S., OLIVEIRA, Suzana R. L. (coordenação geral do material). *Ipegeo em ação: experiências didáticas na escola*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2025. 28 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. *Scripta nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. Vol. XVIII, núm. 496 (08), 1 de diciembre de 2014. Disponível em:

<https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14970/18407>. Acesso em: 27/01/2026.

CHRISTAN, Patrícia. *A prática espacial cotidiana na cidade e a prática pedagógica no ensino de Geografia*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia-GO, 2020.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: Raça, classe e gênero como categorias de análise e reflexão. In: MORENO, Renata (Org.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: Sempre Viva Organização Feminista, 2015. Pp. 13-42.

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Apenas 21% dos docentes do ensino superior são negros. 18 de novembro de 2024. Disponível em: <https://www.crub.org.br/apenas-21-dos-docentes-do-ensino-superior-sao-negros/>. Acesso em: 10/11/2025.

CRUZ, Marília da Silva Paula. Geografias negras no cotidiano docente. In.: GUIMARÃES, Geny F.; OLIVEIRA, Denilson Araújo de; ROSA, Daniel; GIORDANI, Ana; ALVES, Bruno (Orgs.). *Geografias negras e estratégias pedagógicas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Pp. 101-116.

DAVIS, Angela. *Mulheres, cultura e política*. Tradução: Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

EVARISTO, Conceição. Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*, Belo Horizonte - MG, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: Editora da UFBA, 2008.

FERREIRA, Cássia de C. M. Ensino de Geografia: Uma proposta metodológica para o uso da literatura infanto-juvenil na sala de aula, por professores de Geografia. *Boletim Gaúcho de Geografia*. Nº 25: pp. 9-19, AGB-PA-Porto Alegre, Junho 1999.

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

G1. Maioria dos jovens de GO trabalha e cursa até o ensino médio, diz estudo. Notícia de: 25/08/2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/goias/noticia/2014/08/maioria-dos-jovens-de-go-trabalha-e-cursa-ate-o-ensino-medio-diz-estudo.html>. Acesso em: 20/02/2025.

GÓES, Lúcia P. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. São Paulo: Paulinas, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal no 10.639/03*. Brasília, MEC, SECAD, 2005. Pp. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. (2002). *Aletria: Revista De Estudos De Literatura*, v. 9, 38-47. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9..38-47>. Acesso em: 21/10/2024.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador – Releituras, encontros e trocas de saberes. In.: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Saberes das lutas do movimento negro educador*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez 2000. Nº 15, pp. 134-158.

GONZALEZ, Lélia. In.: UCPA - União dos Coletivos Pan-Africanos. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa...* São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

GONZÁLEZ-ANLEO, J. M., BONILLA, M. L. G., ESCOBAR, J. R., RIBEIRO, E., PERES, J. P. da S., MORÍN, L. G., CARRANO, P., PEREIRA, M., ORTIZ, M., REYES, N. *Jóvenes en Iberoamérica 2021*. Fundación SM, 2021. Impresores 2 – Boadilla del Monte, Madrid.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Geo-grafias Negras & Geografias Negras. *Revista da ABPN*, v. 12, n. Ed. Especial – Caderno Temático: “Geografias Negras”, abril de 2020, p. 292-311.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Geografia Antirracista: métodos, metodologias e epistemologias. *XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima, 2019. Pp. 586-600.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Territorialidades silenciadas e apagadas que se se tornam visibilizadas por meio da poética negra. *[SYN]THESIS*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 31-40, jun./dez. 2016. Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2023.

Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 13/08/2025.

Instituto Pró Livro - IPL. Retratos da leitura no Brasil. 6ª edição. 2024. Ministério da Cultura - MINC. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/>. Acesso em: 04/08/2025.

LIMA, Ana Paula Oliveira. *José do Patrocínio Marques Tocantins: Escritos, ecos e redes de um abolicionista negro na província de Goiás na segunda metade do século XIX*. Dissertação (mestrado). Departamento de História da Universidade de Brasília – UnB. Brasília, outubro de 2024.

LIMA, Heloisa Pires. *Histórias da Preta*. Ilustrações de Laurabeatriz. 2. edição. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

LITERAFRO - O portal da literatura afro-brasileira. Maria Firmina dos Reis. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/322-maria-firmina-dos-reis>. Acesso em: 08/10/2025.

MACIEIRA, Cássia. A poética de Mais com mais dá menos: diálogo intermitente entre camadas, colagens, capas, cores, manchas, páginas, palavras, silhuetas e monotípias. *Manuscrita*, n. 37, 2019, p. 8-24.

MACIEL, Camila. Narrativas não expressam diversidade brasileira, dizem escritoras. Publicado em 23/03/2019. *Agência Brasil*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-03/narrativas-literarias-nao-expressam-diversidade-brasileira#>. Acesso em: 02/12/2024.

MARTINS, Rosa Elisabete M. W. O uso da literatura infantil no ensino de Geografia nos anos iniciais. *Revista Geo UERJ*. Rio de Janeiro, n. 27, 2015, p. 64-79.

MENDES, Lavinia de Sousa Almeida. Academia colonialista: Mulheres negras engolem insalubridade. *REI - Revista Eletrônica Interdisciplinar*, Barra do Garças – MT, Brasil. Ano: 2024. Volume: 16. Número: 3. Pp. 469-484. Disponível em: <http://revista.sear.com.br/rei/article/view/583>. Acesso em: 08/04/2025.

MENDES, Lavinia de Sousa Almeida; CAVALCANTE NETO, Pedro Alcantara; SILVA, Gustavo Geovane Martins da. Cartografia social: Como os estudantes de Geografia percebem as relações raciais na Universidade Federal de Goiás (UFG)? *Anais do Seminário Binacional da Rede de Pesquisa em Cartografia Escolar*: desafios da cartografia escolar no Brasil e no Chile. Goiânia : C&A Comunicação, 2025, pp. 181-188. Disponível em: <https://geceufg.wixsite.com/website>. Acesso em: 27/11/2025.

MENDES, Lavinia de S. A.; SOUZA, Lorena Francisco de . A literatura como linguagem para o ensino das relações étnico-raciais na geografia: Possibilidades a partir do livro *Histórias da Preta*. In: ENPEG 2024, 2024, São Paulo. *Anais do XVI Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia*: por uma educação geográfica poderosa. São Paulo: FEUSP, 2024. p. 1468-1478.

MENEZES, Victória Sabbado. O que me tornou quem sou?: (Geo)grafias de si na formação inicial de professores. *Signos Geográficos*, Goiânia-GO, V. 5, 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O que muda no ensino médio a partir de 2025. Publicado em 02/08/2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em: 17/07/2025.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. Vygotsky e a construção de sistemas conceituais: Contribuições para a geografia escolar. In.: CAVALCANTI, L. de S.; PIRES, M. M. (Orgs.). *Geografia escolar*: diálogo com Vigotski. Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2021, pp. 73-89.

MORAES, Maristela Maria de. Geografia e Literatura. *Revista de Geografia Espacios*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. 2(3), 23-40, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.25074/07197209.3.334>. Acesso em: 24/04/2025.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude*: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. Kilombo e memória comunitária: um estudo de caso. In.: Ratts, Alex. *Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza e Imprensa Oficial, 2006.

NASCIMENTO, Fernando José Primo do, SILVA, Ana Paula Melo da. O ensino de Geografia da África nos cursos de Licenciatura nas Universidades Federais Brasileiras. *Boletim Paulista de Geografia*, nº 111, jan.-jun. 2024. P. 58-79.

NASCIMENTO, Fernando José Primo do; CAVALCANTE NETO, Pedro Alcantara. Geografia e educação das relações étnico-raciais: uma proposta didática com conteúdos de população. In.: SOUZA, Lorena F. de; SOUZA, Vanilton Camilo de. *Identidades e diferenças no ensino de Geografia*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024. Pp. 23-36.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “*O Mundo Negro*”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese (doutorado). Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em História. Niterói, Março de 2010. 268f.

PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar: Uma questão de identidade. *Cadernos CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade*. 1ª edição, 1996, 39, Ensino de Geografia, pp. 47-56.

PERIFERIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Carta da Periferia Brasileira de Letras à sociedade e ao poder público*. Realização: Ministério da Saúde; FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz; Coordenação de Cooperação Social, 2023. Disponível em: <https://periferiabrasileiradeletras.org/pagina-carta-da-pbl/>. Acesso em: 10/03/2025.

QUEIROZ, Ana Maria Martins. *Geo-grafias insurgentes: corpo e espaço nos romances Ponciá Vicêncio e Becos da Memória de Conceição Evaristo*. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia do Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, 2017.

RATTS, Alex. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. *Terra Livre*, São Paulo/SP. Ano 26, V.1, n. 34, p. 125-140, Jan-Jun/2010.

RODRIGUES, Aline de Lima. Geografia e Literatura: experiências na formação de professores dos anos iniciais. *14º ENPEG - Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias*. Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia. Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019. Pp. 1016-1027.

SACRAMENTO, Ana Claudia R. Diferentes linguagens na educação geográfica da cidade Rio de Janeiro. *Revista Continentes (UFRRJ)*, ano 1, n. 1, 2012.

SANTOS, Ana Lúcia Lourenço dos. *Escola como espaço de multiplicidade e a questão etnicorracial no ensino de Geografia de Goiás*. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo) da Universidade Federal de Goiás (UFG). 2017.

SANTOS, Milton. O espaço da cidadania. In.: SILVA, E.; NEVES, G. R.; MARTINS, Liana Bach. (Orgs.). *O espaço da cidadania e outras reflexões*. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro; v.3).

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In.: SANTOS, M.; BECKER, B. K. (Orgs.) *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2011.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da lei 10.639. *Terra Livre*, São Paulo - SP, ano 26, v. 1, n. 34, p. 141-160, Jan-Jun/2010.

SANTOS, Renato Emerson dos. Vinte anos da lei 10.639: Quais os desafios para o ensino de Geografia? *Boletim Paulista de Geografia*, nº 111, jan.-jun. 2024.

SAVIANI, Demerval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SILVA, Cíntia Cristina Lisboa da. Possibilidades geográficas: Você sabia que existem “outras” Geografias? In.: GUIMARÃES, Geny F.; OLIVEIRA, Denilson Araújo de; ROSA, Daniel; GIORDANI, Ana; ALVES, Bruno (Orgs.). *Geografias negras e estratégias pedagógicas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Pp. 41-52.

SILVA, Cíntia Cristina Lisboa da; SOUZA, Lorena Francisco de. Geografia e a Perspectiva Interseccional de Gênero e Raça: Corporeidade e Espaços que Produzem o Campo Científico. *Revista Latino Americana de Geografia e Gênero*, v. 13, n. 1, p. 125-148, 2022.

SILVA, Raquel Cabral da; SILVA, Ana Beatriz da. Percepção das experiências de espaço e a Lei 10.639/03: Contribuição para atividade na geografia escolar. In.: GUIMARÃES, Geny F.; OLIVEIRA, Denilson Araújo de; ROSA, Daniel; GIORDANI, Ana; ALVES, Bruno (Orgs.). *Geografias negras e estratégias pedagógicas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Pp. 53-62.

Sistema de Bibliotecas da UFG – SIBI. Nota de Preocupação e Pesar: Goiânia tem o menor índice de leitura entre as capitais brasileiras. Atualizada em: 10/07/2025. Disponível em: <https://bc.ufg.br/n/192847-nota-de-preocupacao-e-pesar-goiania-tem-o-menor-indice-de-leitura-entre-as-capitais-brasileiras>. Acesso em: 18/07/2025.

SOUZA, Lorena Francisco de. A Lei 10.639/03 e o ensino de Geografia: possibilidades em prol da equidade racial. In.: ALVES, A. O., KHAOULE, A. M. K. *A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais*. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, 2017, pp. 211-230.

SOUZA, Lorena Francisco de. *Corpos negros femininos em movimento: trajetórias as socioespaciais de professoras negras em escolas públicas*. Dissertação (mestrado). Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia (PPGeo) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, 2007.

SOUZA, Lorena F. de; SANTOS, Camila da Conceição Reis. (2020). A geografia escolar e o ensino das relações étnico-raciais: apontamentos a partir do currículo referências do estado de Goiás. *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, 12, Ed. Especi, 273–291. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/865>.

SOUZA, Marcelo Lopes de. “Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In.: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular e UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009. Pp. 57-72.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção Tendências, v. 4.

SOUZA FILHO, Edmundo Fernandes; MARTINS, Edna. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão das questões raciais na educação escolar. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 48, 2022, pp. 1-18.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018.

SUZUKI, Júlio César. Geografia e Literatura: abordagens e enfoques contemporâneos. *Revista do Centro de pesquisa e formação*, nº 5, setembro 2017.

TEIXEIRA, Carmem Lucia, TEIXEIRA, Agda Lovato. Pesquisa com jovens em Goiás: o que dizem os dados? In.: ALVES, M. F., MATUTINO, A. L. *Juventudes: educação e religião em cenários de violência*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016, pp. 22-45.

TORREAL ROSA, Alda M. A., KAUER, Inez Maria M. V. (Orgs.). *Espaço urbano: região metropolitana de Goiânia*. 2. ed, rev. e atual. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.