

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

JULIANE DA SILVA RIBEIRO

**O CHÃO DA ESCOLA E AS SUAS POSSIBILIDADES:
a disputa do currículo e a construção de uma Geografia Negra**

Versão Corrigida

São Paulo
2022

JULIANE DA SILVA RIBEIRO

**O CHÃO DA ESCOLA E AS SUAS POSSIBILIDADES:
a disputa do currículo e a construção de uma Geografia Negra**

Versão Corrigida

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Girotto

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Rc Ribeiro, Juliane da Silva
 O chão da escola e as suas possibilidades: a
 disputa do currículo e a construção de uma Geografia
 Negra. / Juliane da Silva Ribeiro; orientador Eduardo
 Donizeti Giroto - São Paulo, 2022.
 184 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Geografia. Área de
concentração: Geografia Humana.

1. Geografia. 2. Currículo. 3. Descolonização. 4.
Geografia Negra. 5. Escola. I. Giroto, Eduardo
Donizeti, orient. II. Título.

JULIANE DA SILVA RIBEIRO

**O CHÃO DA ESCOLA E AS SUAS POSSIBILIDADES:
a disputa do currículo e a construção de uma Geografia Negra**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura _____

*Aos meus antecessores e minhas antecessoras, aos
meninos e meninas da escola pública.*

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a todas as minhas antecessoras e a todos os meus antecessores. Certamente, não estaria aqui se não existisse um ativismo do movimento negro e uma história de pessoas negras em movimento.

Ao universo, a Deus, aos orixás, que guiam o meu corpo negro e meu ori para que se mantenham em equilíbrio e paz.

À minha mãe, Idenilda, ao meu pai, José Moacir, e minha irmã, Daniella; meus amores e minha família, que sempre acreditaram em mim e em meu potencial e sempre se preocuparam com a minha profissão e sempre se sentiram orgulhosos com o caminho que resolvi trilhar na educação.

Aos meus amigos de graduação Janaína Soares, Renata Prates e, em especial, Alessandro Donaire por reconhecerem minha prática docente como potente e por me incentivar a documentar tudo isso.

Um agradecimento mais que especial para Eduardo Giroto que me fez acreditar que eu poderia ser professora e pesquisadora, me fez voltar a ter gosto pelos estudos e que sempre me inseriu em debates e eventos a fim de potencializar minha pesquisa e a professora no chão da escola. Muito agradecida pelo olhar cuidadoso, pela empatia, pela humanidade. Você é uma grande inspiração.

Aos meus queridos amigos e queridas amigas, especialmente a minha família SP, Swan Prado, Lucas Bandeira, Kelly Santos, Mayra Suzuki e todas as agregadas (em especial Carla Veruska, May Francolino, Katia Sirlene, Hanifah Adowa, Joana Cortes e Rodolfo Creres) da Casinha da Treze e Paula Guedes pela colaboração com o resumo em inglês. Vocês sempre enxergaram minha força e isso contribuiu para que esse documento se consolidasse. Dividi com vocês as angústias e vitórias desse processo. Muito agradecida.

Aos convidados e convidadas e a todos os envolvidos/as nas *Semanas da Consciência Negra*, agradecida por fortalecer meu projeto.

Aos colegas de grupo de pesquisa e LEMADI, pela troca, por tanto ensinamento e pelo incentivo. Em especial. a Juberlândia Cabral, Rafael Cícero, Amanda Benedetti e Patricia Paula por ouvir as angústias e pelas trocas de leituras.

Agradeço à escola pública, em especial, a Escola Estadual Profa. Marina Cintra, o meu lugar. Aos professores e professoras que me apoiaram, ao grupo de professoras Heleninhas, Leo Freitas e, principalmente, a todos os meus alunos e às minhas alunas que tanto me

ensinaram nesses anos.

O chão da escola e as meninas e os meninos me tornaram um ser humano melhor e essa é minha singela homenagem. Muito agradecida.

RESUMO

RIBEIRO, Juliane S. **O chão da escola e as suas possibilidades: a disputa do currículo e a construção de uma Geografia Negra.** 2022. 184 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Na presente pesquisa, o objetivo foi analisar o currículo oficial de Geografia da rede estadual de educação de São Paulo, discutir a sua descolonização e apresentar as possibilidades que podem ser criadas para disputá-lo no chão da escola, nesse caso, na Escola Estadual Professora Marina Cintra, no centro de São Paulo. As disputas travadas têm como intuito ressignificar o currículo oficial, por entendê-lo como um objeto poderoso e nada imparcial, que contribui para silenciar narrativas e o corpo negro na escola, disseminando apenas a geografia hegemônica e eurocêntrica. Assim, faz-se necessária a construção de uma Geografia Negra que promova a descolonização desse documento, através de diversas práticas no chão da escola, bem como fora dele - aproveitando todo o território que a cerca. O desenvolvimento da pesquisa teve como base uma série de leituras que discutem o tema currículo e a sua descolonização a partir de diferentes pesquisadores e pesquisadoras que, pelo Brasil afora, estão construindo Geografias Negras. Além disso, objeto e sujeito se misturam na construção dessa dissertação, ou seja, falamos de uma teoria implicada e de um método etnográfico, propondo um olhar de dentro, permeado por uma escrita minuciosa, baseada em Conceição Evaristo, em uma escrivência do dia a dia e das práticas que constroem a presente pesquisa. A sustentação dessa disputa também se dá com uma série de depoimentos de alunas/os e ex-alunas/os que demonstram suas percepções em relação às práticas denominadas Geografias Negras. Como conclusão, a contribuição final desse trabalho está na construção de um pequeno manual, a fim de partilhar essas práticas e inspirar que novas disputas sejam travadas em outros lugares, outras escolas.

Palavras-chave: Geografia; currículo; descolonização; Geografia Negra; escola.

ABSTRACT

RIBEIRO, Juliane S. **The school's environment and its possibilities: the dispute over the program and the construction of Black Geographies.** 184f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

In this research, the objective was to analyze the official curriculum of Geography of São Paulo state public school, discuss its decolonization and present the possibilities that can be created to dispute it on the school ground, in this case, at the Escola Estadual Professora Marina Cintra, in São Paulo city center). The disputes are intended to re-signify the official curriculum, by understanding it as a powerful, not impartial object, which contributes to silencing narratives and the black body at school, disseminating nothing else but the hegemonic and Eurocentric geography. Thus, it is necessary to build a Black Geography that promotes the decolonization of this curriculum, through various practices on the school ground, as well as outside it, using all the territory that surrounds it. The development of the research was based on a series of readings that discuss the curriculum theme and its decolonization from different researchers who, throughout Brazil, are building Black Geographies. In addition, object and subject are mixed in the construction of this dissertation, that is, we talk about an implied theory and an ethnographic method, proposing an inside look, permeated by a meticulous writing, based on Conceição Evaristo, in a day-to-day writing experience and practices that build this research. This dispute is also supported by a series of testimonies from students and ex-students who demonstrate their perceptions in relation to practices called Black Geographies. In conclusion, the final contribution of this work is in the construction of a small manual, in order to share these practices and inspire new disputes to be held in other places, other schools.

Keywords: Geography; School Program; School Curriculum; decolonization; Black Geographies; school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Escola Marina Cintra vista da Rua da Consolação	71
Figura 2: Screenshot do Google Maps com localização da escola Marina Cintra	72
Figura 3: Vernissage da exposição <i>Memória e Cidade: a fotografia como experiência poética</i>	73
Figura 4: Mural com biografias pesquisadas pelos/as alunos/as.....	76
Figura 5: Aluna com os cordéis de mulheres negras importantes para a história.....	77
Figura 6: Roda de poesia com Mel Duarte na I Semana.....	78
Figura 7: A amiga Carla Veruska fazendo um turbante na ex-aluna G.....	78
Figura 8: Alunas e convidadas com seus turbantes.....	79
Figura 9: A produtora cultural Swan Prado declamando <i>Magia Negra</i> , do poeta Sérgio Vaz	80
Figura 10: Abayomis confeccionadas pelas alunas/os.....	80
Figura 11 e 12: Alunas observando as fotografias.....	81
Figura 13 e 14: Armários com palavras de origem africana.....	82
Figura 15: Conversa com a turma do Ensino Fundamental 1.....	83
Figura 16: A poeta Mel Duarte na II Semana.....	84
Figura 17 e 18: Espaço de diálogo com Semayat Oliveira.....	84
Figura 19 e 20: Cartazes confeccionados pelos alunos/as com contos africanos e informações sobre os países.....	85
Figura 21: Quadros com tinta-solo produzidos pela professora Juliana Zanatta e os/as estudantes	85
Figura 22: Escrita Adinkras desenvolvida na aula de Arte da prof ^a Mariá Guedes	86
Figura 23: Erick Costa e RT Mallone com algumas alunas.....	86
Figura 24: Kleber Simões (KL Jay) e um espaço de diálogo.....	87
Figura 25: No último dia, espaço de diálogo sobre cabelo crespo com Drik Barbosa, Aline AfrobreaK, Carla Veruska e Letícia Amoroso.....	88
Figura 26: Drik Barbosa cantado no fim da sua fala.....	88
Figura 27: Painel de apresentação dos convidados/as.	89
Figura 28: Trabalho desenvolvido pela professora de Arte Roberta Uhler.....	89
Figura 29: Obra do artista visual Robinho Santana.....	91
Figura 30: Ciça Pereira (ao fundo) em um espaço de diálogo e as fotos da exposição <i>Árvore do Esquecimento</i>	91

Figura 31: Alunas/os da EE Benedito Caldeira de Osasco na III Semana.....	92
Figura 32: Fotos do Projeto Fluidos e alunas atentas a fala de Cris Guterres	92
Figura 33: Sandro Testinha da ONG Social Skate	94
Figura 34: Baby Amorim do Ilù Obà de Min, seu djembe e os/as estudantes	95
Figura 35: Ademar Luquinhas em bate papo com alunos/as após sua fala	96
Figura 36: Integrantes do coletivo MOOC (ao centro) no fim da apresentação	97
Figura 37: Obra “Aparição de Nossa Senhora” do artista R. Francolino	98
Figura 38: Kleber Simões no seu segundo ano de Semana junto com sua filha Hanifah Adowa	98
Figura 39: Visita das minhas amigas Caroline Castro e Katia Sirlene junto com a convidada Hanifah Adowa	99
Figura 40: A convidada Priscila Moraes com a arte do artista visual Robinho Santana ao fundo	101
Figura 41: O artista com as turmas participantes do espaço de diálogo	102
Figura 42: Funk, Música Popular Brasileira, a arte de Robinho Santana	102
Figura 43: Momento do espaço de diálogo com Fábio Parteum	103
Figura 44: Ana Paula Xongani durante sua fala	104
Figura 45: Eu e Xongani após o fim da fala	104
Figura 46: Arte oficial da Semana feita por Carla Veruska e divulgada no Instagram	106
Figura 47: <i>Screenshots</i> da organização do <i>feed</i> do Instagram @geojulianeribeiro com depoimentos de alunas e alunos e divulgação da live com Preta Ferreira	107
Figura 48: <i>Screenshots</i> da live com Felipe Flip	108
Figura 49: <i>Screenshots</i> da entrevista com Preta Ferreira	109
Figura 50: Última dia de semana on-line e entrevista com a professora Ludy Gonçalves do Rio de Janeiro	110
Figura 51: Ex-aluna Larissa na 1ª edição	113
Figura 52: Alunas participantes da 1ª edição	114

Figura 53: Foto da 1ª edição no jardim da escola	114
Figura 54: Pannel com fotografias da primeira edição	115
Figura 55: Foto da 2ª edição com ex-aluna M.	116
Figura 56: Foto da 2ª edição com ex-aluna	116
Figura 57: Foto da 2ª edição	117
Figura 58: Ex-aluna B.S.	118
Figura 59: Aluna G. em foto na Praça Roosevelt	118
Figura 60: Alunas participantes da 3º edição	119
Figura 61: Ex-aluno A.	120
Figura 62: Ex-aluna T. na 4ª edição	121
Figura 63: A., A.K. e C. na 4ª edição do projeto	121
Figura 64: Ex-alunas S. e I. na 4ª edição	122
Figura 65: Ex-aluna L. durante depoimento na 5ª edição	123
Figura 66: Foto da 5ª edição	124
Figura 67: Alunas reunidas na 5ª edição do projeto	124
Figura 68: Eu e ex-aluna B.	125
Figura 69: Alunas na 6ª edição do projeto	126
Figura 70: Fotos da 6ª edição	126
Figura 71: Ex-aluna S. na edição on-line	127
Figura 72: 7ª edição do DCMM on-line	128
Figuras 73 e 74: Mapas produzidos após aula performance e expostos no corredor da escola com texto explicativo	130
Foto 75 e 76: Cartazes colados pela escola	132
Figura 77: Mapa Mundo projeção de Mercator	139
Figura 78: Mapa elaborado por Hajimi Naruka	140
Figura 79: O nascimento da Vênus (1486)	141
Figura 80: <i>Birth of Oshun</i> (2017)	141
Figura 81: Criação de Adão (1511)	142
Figura 82: <i>The creation of God</i> (2017)	142

Figura 83: Homem Vitruviano	143
Figura 84: The virtuous woman (2017)	143
Figura 85: Anjo preto até Deus duvida (2019)	144
Figura 86: Jesus por Wallace Ferreira (2019)	144
Figura 87: Jesus Pretinho (2016)	145
Figura 88: Detalhe de uma das fotografias e letras utilizadas	147
Figura 89: Algumas fotos utilizadas nessa prática com letras de rap	148
Figura 90: Sequência de post sobre a “Rodada do Livro”	149
Figura 91: <i>Screenshot</i> da apresentação com detalhe da pergunta feita para o convidado Diogo Comum	150
Figura 92: <i>Screenshot</i> da apresentação com detalhe da pergunta feita para a convidada Tainá Ramos	151
Figura 93: Arte desenvolvida pela amiga Mayara Francolino para divulgação da aula.....	152
Figura 94: Mapa com localizações	153
Figura 95: 1º Trabalho de Campo para a ocupação Cambrigde	155
Figura 96: Alunas e alunos esperando no hall a liderança do MSTC Carmem Ferreira	155
Figura 97: Parte externa da ocupação Cambrigde na avenida Nove de Julho	156
Figura 98: Ex-aluno da EE. Marina Cintra e morador da ocupação São João com a liderança Preta Ferreira	157
Figura 99: Alunos/as e professor Leo Freitas no muro lateral da Ocupação Nove	158
Figura 100: Ex-alunos em dia de jogo no Sesc	159
Figura 101: Exposição <i>Jamaica Jamaica</i> no Sesc 24 de maio	160
Figura 102: Cartazes confeccionados sobre a exposição <i>Jovem Negro Vivo</i>	161
Figura 103: Cartaz sobre o filme	161
Figura 104: Aluna durante a exposição	162
Figura 105: Alunas/os reunidos com pintura de Alexandre Keto ao fundo	162

Figura 106: Exposição <i>O rio que era doce</i>	163
Figura 107: Maquete na exposição <i>O rio que era doce</i>	164
Figura 108: Alunos manobrando nas bordas da praça Roosevelt	165
Figura 109: Piquenique na Roosevelt	165

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BBC	<i>British Broadcasting Corporation</i>
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CEU	Centros Educacionais Unificados
CEGE	Centro de Estudos Geográficos
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
DCMM	Deixa o Cabelo da Menina no Mundo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
GOG	Genival Oliveira Gonçalves
IMS	Instituto Moreira Sales
LEMADI	Laboratório de Estudos de Materiais Didáticos
MC	Mestre de Cerimônia
MOOC	Movimento Observatório Criativo
MSTC	Movimento Sem-Teto Centro
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROVE	Projeto de Valorização do Educador
RMSP	Região Metropolitana de São Paulo
SAICA	Serviço de Acolhimento institucional para Crianças e Adolescentes
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar
TC	Trabalho de Campo
TEDX	Tecnologia, Entretenimento e Design
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 ESCOLA E CURRÍCULO COMO TERRITÓRIOS EM DISPUTA	22
1.1 UMA QUESTÃO DE ESCALA	23
1.2 A GEOGRAFIA, A LEI 10.639/2003 E A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO	35
2 “VOCÊ ESTÁ PREPARADA PARA PESQUISAR ESSA GEOGRAFIA NEGRA?”	46
2.1 “VOCÊ VAI APRENDER A DEFENDER ESSA GEOGRAFIA”	47
2.2 O QUE É GEOGRAFIA NEGRA?	50
2.3 SUSTENTANDO A PRODUÇÃO DE UMA GEOGRAFIA NEGRA	62
3 MANUAL PRÁTICO PARA AULAS, GEOGRAFIAS NEGRAS E AFINS	68
3.1 O CHÃO DA ESCOLA	73
3.1.1 A Semana	74
3.1.1.1 O começo	75
3.1.1.2 Ano I	76
3.1.1.3 Ano II	83
3.1.1.4 Ano III	89
3.1.1.5 Ano IV	94
3.1.1.6 Ano V	99
3.1.1.7 Ano VI	105
3.1.2 Deixa o Cabelo da Menina no Mundo	110
3.1.3 “Eu queria falar sobre o Pedro, a Marielle, o Rodrigo, o Cleiton, o Carlos, o Wesley, a Claudia, o Amarildo, a Luana, o Marcus, o Douglas... Eu queria falar sobre tantos e tantas que foram exterminados no Brasil. Eu queria falar que vidas negras importam”	128
3.1.4 8 ou 80? Eu escolhi 8 para falar dos 80	131
3.1.5 A sala de aula, um lugar seguro para construir narrativas	133
3.1.6 Disputando o currículo em sala de aula	137

3.1.6.1 A arte para falar de Hegemonia Europeia	139
3.1.6.2 Sobrevivendo no Inferno x Direitos Humanos	146
3.1.6.3 Rodada do Livro	149
3.1.6.4 Qual África você conhece?	150
3.2 A SELVA DE PEDRA: UMA EXTENSÃO DA SALA DE AULA	152
3.2.1 A Ocupação Nove de Julho e a Ocupação Cambrigde	154
3.2.2 O SESC	158
3.2.3 A Matilha Cultural	160
3.2.4 A Praça Roosevelt	164
3.3 PARA NÃO ESQUECER	166
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	168
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	172
<i>APÊNDICE</i>	177

INTRODUÇÃO

Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade (SOUZA, N., 1983, p. 17)

Eu me chamo Juliane da Silva Ribeiro. Hoje me apresento como Juliane Ribeiro. Gosto do Ribeiro porque é o sobrenome que me traz a negritude. O Ribeiro é o nome do meu avô paterno, José Odorico Ribeiro, que nem eu ou meu pai conhecemos, pois ele morreu quando minha avó Antonia Seraphim estava no sétimo mês de gestação.

Ter conhecido apenas uma avó (Josefa Moreira de Lima) me deixou vários questionamentos e eles aguçaram depois de mais velha. Para onde vou, se nem sei quem eu sou? Incomoda-me saber muito pouco sobre a história da minha família, mas sei que eu sou Juliane Ribeiro.

Quando acessei a escola como professora em 2014, não fui chamada pelo meu nome. Isso aconteceu duas vezes e foi o diretor da escola que “carinhosamente” resolveu me chamar de *Globeleza*¹. “Essa é a nossa *Globeleza*”, ele disse com um sorriso no rosto. Aconteceu a primeira, aconteceu a segunda e entendi que deveria me posicionar: “Olha, você chama todas as professoras pelo nome, eu também quero ser chamada pelo meu nome”. Souza (1993, p. 27) descreve que há sempre que estar em guarda. Defendido. “Impor-se” é colocar-se de modo a evitar ser atacado, violentado, discriminado. É fazer-se perceber como detentores dos valores de pessoas, digno de respeito, portanto.

Então, eu me chamo Juliane Ribeiro!

Ele ficou sem graça, pois não fazia ideia (ou fazia) do peso que é chamar uma mulher negra de Mulata ou *Globeleza*. Aquele caminho de me posicionar foi sem volta e agradeço por ter tomado aquela decisão. Sempre me posicionei e dentro da escola isso está muito definido.

Na verdade, nem preciso abrir a boca: a questão racial já está presente no meu corpo de forma implícita. Em 2014, por exemplo, eu era uma das poucas mulheres

¹ *Globeleza*: nome dado à cobertura do Carnaval na Rede Globo de Televisão e também é o nome atribuído às mulheres negras que sambavam nas vinhetas de apresentação da programação.

negras no chão da escola, no período da manhã, ocupando um espaço de poder: a sala de aula!

A escola de hoje é a mesma escola dos anos 1980, 1990 e 2000. Poucas coisas mudaram nessa escola e foi nela que me afirmei enquanto mulher negra. A escola foi fundamental para o meu “torna-se negra”, citando o nome do livro da psicanalista Neusa Santos Souza, *Torna-se Negro* (1983).

Hoje tenho dimensão de todos os processos que vivi na escola e agora, como professora, insiro algumas práticas que disputam o currículo de Geografia. Acredito que exista uma contribuição para o tornar-se negro dos alunos e das alunas e, mais do que isso, a possibilidade de mostrar como a Geografia é importante para discutir a questão racial e muitas outras.

O primeiro ano na escola foi cercado de medo. Aquele bendito estágio probatório, mesmo seguindo o Currículo do Estado de São Paulo, me deixava inquieta. Algumas aulas tinham pautas de notícias ou temas que estavam em evidência naquele momento. Lembro-me da notícia do vagão rosa² e a discussão que tive com um 9º ano do Ensino Fundamental sobre a violação e as violências impostas aos corpos femininos.

Também lembro das aulas no segundo bimestre com a temática Direitos Humanos e do Rap que já acessava a minha sala de aula. Discutimos violação de direitos a partir de diferentes músicas.

Em 2015, a apostila tratava sobre Islamismo e resolvi organizar um fórum sobre religiões presentes no mundo, para que pudéssemos discutir intolerância religiosa. Muitos alunos não queriam apresentar as religiões de matriz africana e introduzir aquela temática foi uma forma de romper com preconceitos. Nesse momento, penso que se eu soubesse as coisas que sei hoje, construiria outras abordagens, mas aceito esses limites e entendo que esse corpo docente é um corpo inacabado e em constante aprendizado, logo, está tudo bem não acertar tudo.

Eu estou tentando!

Também foi em 2015 que uma mãe reclamou da minha aula sobre aborto. Senti medo e chorei muito, questionando-me se era realmente uma boa professora e se o que estava fazendo era realmente ensinar Geografia.

Hoje vejo a Geografia tão ampla e fico feliz por essa maturidade chegar. Se a Geografia não fosse tão ampla, não estaria desenvolvendo essa pesquisa.

² Vagão Rosa: Projeto de Lei apresentado em 2014 na Assembleia Legislativa de São Paulo. O objetivo era criar vagões específicos para as mulheres nos metrô e trens do estado.

Em 2015 também comecei a desenvolver a *Semana da Consciência Negra* e o projeto fotográfico *Deixa o Cabelo da Menina no Mundo*. Falarei de forma especial e detalhada sobre esses dois projetos no decorrer da dissertação. Além disso, descreverei outras práticas dessa Geografia Negra que foram se intensificando ao longo desses anos de prática docente.

Assim, esta dissertação é resultado das reflexões produzidas no chão da escola pública, em especial, na Rede Estadual de Educação de São Paulo. Busco, com elas, apresentar os limites e possibilidades de se disputar o currículo de geografia desde a escala da escola, reafirmando a necessidade de posicionar-se, como negra, mulher e trabalhadora, nesse processo. Para isso, analiso um conjunto de ações didáticas desenvolvidas entre os anos de 2014 e 2021 na Escola Estadual Marina Cintra, localizada na região central da cidade de São Paulo e situada em um território privilegiado com uma série de infraestruturas que permitem “sair da caixinha” ou, ao menos, da sala de aula.

Além de produzir essa Geografia Negra, os alunos e as alunas juntamente com a professora estão ocupando, transitando e experimentando esse território. Aproveitamos a infraestrutura ao redor da escola e entendemos que a aula não acontece apenas dentro desse espaço físico, mas ultrapassa essas barreiras e ocupa esse espaço geográfico repleto de dinâmica, pessoas, relações, contradições. Essa é a disputa do currículo, ela acontece de diferentes formas e pode ser desenvolvida por qualquer professor/a que esteja disposto/a. A ideia desse trabalho é que ele seja acessível, simples e que outros/as docentes se sintam estimulados/as a disputar o currículo e promover mudanças nesse modelo de escola tão tradicional. As atividades aqui apresentadas visam demonstrar a importância de reafirmar o recorte racial no ensino de geografia, na direção daquilo que aqui denominamos de Geografia Negra. Disputar o currículo, gera desconforto e conflitos, mas é necessário, pois o currículo é poderoso e, se não tentarmos, continuaremos ensinando uma única perspectiva.

A dissertação encontra-se organizada da seguinte forma: o capítulo 1 traz um aprofundamento de discussões que envolvem o currículo, o quanto ele é hegemônico e poderoso, como, nós professores, estamos presos a função gerencialista, que não nos reconhece como intelectuais, mas apenas reprodutores dos materiais prontos e direcionados, provenientes do Governo do Estado, com o objetivo de preparar esses jovens para o mercado de trabalho em detrimento do pensar crítico e reflexivo. Pensar p’ra que?

Ainda no primeiro capítulo anuncio a descolonização desse currículo e como o ensino de geografia pode contribuir para práticas antirracistas. É preciso pensar na importância da Lei 10.639/2003 que funciona como um marco para produzirmos uma outra Geografia, aquela que considera essa diversidade, no meu caso, uma Geografia Negra.

No segundo capítulo mostro um pouco do acesso à pós-graduação e as dificuldades enfrentadas nesse lugar que historicamente pertence a uma elite branca, mas que vem passando por reformulações, aqui faço um levantamento de pesquisadoras e pesquisadores que estão construindo Geografias Negras utilizando diferentes categorias e, por fim, faço uma sustentação para essa Geografia Negra, falando sobre a experiência e sobre a escrevivência, que é base metodológica para a escrita minuciosa que é contemplada no capítulo seguinte.

Finalizo com o capítulo 3 que contempla desde as performances realizadas no chão da escola, até a Semana da Consciência Negra, citada acima, e tantas outras atividades. Além disso, aqui entram as práticas que extrapolam o chão da escola e usam a “Selva de Pedra” (São Paulo) para construir a minha Geografia Negra. É importante destacar que esse capítulo contempla uma série de depoimentos de alunas/as mostrando o que eles/as entendem sobre algumas práticas e sobre essa Geografia Negra.

1 ESCOLA E CURRÍCULO COMO TERRITÓRIOS EM DISPUTA

A escola é lugar de tantos episódios, onde a rotina não cabe e cada dia é um dia, único. Não é normal a gente se deparar com a polícia dentro da escola (pelo menos não deveria), no corredor, caminhando lentamente enquanto os alunos e alunas olham aquilo perplexos. Tudo isso para levar um aluno, um jovem negro que discutiu com o professor e teve a polícia chamada para resolver o problema. O questionamento vem se esse problema deveria extrapolar o território escola? Poderíamos resolvê-lo por aqui, já que a escola é lugar de conflitos, mas também é lugar de diálogo. Ou o problema está no corpo que questiona? Que corpos são esses que estão na escola e como os/as docentes lidam com esses corpos? Como o corpo negro foi visto nesse caso? Como o corpo negro ainda é visto na escola? Assim, chegamos ao extremo: aluno, responsável, professoras do lado do aluno e professor ofendido, todos dentro da delegacia. A escola é o lugar do diálogo ou pelo menos a gente espera que seja, mas qual o corpo que questiona e como esse corpo é visto? (Depoimento presenciado e escrito pela pesquisadora. 21 de outubro de 2019)

Talvez essa não seja a forma mais adequada de começar um capítulo, mas é o que está latente na sociedade brasileira e/ou sempre esteve: como os corpos negros são vistos na sociedade? Reduzo a escala e questiono: como os corpos negros são vistos na escola? Como aparecem no currículo? Qual a importância de construir um ensino de geografia que descolonize o currículo, possibilitando diferentes perspectivas, olhares, identidades? Estas são algumas das questões que norteiam esta dissertação e que buscam se constituir como um importante espaço de reflexão para o trabalho desenvolvido como docente de geografia da Rede Estadual de Educação de São Paulo.

Gomes (2003, p. 173) indica que a escola é um importante espaço onde se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Tenso, doloroso, traumatizante. Não foi legal ser negra na escola nos anos 1990 e ainda não é legal ser negro na escola em 2021. Por isso, esse corpo que tanto cito, precisa ser esmiuçado em uma análise mais profunda. Dessa forma, novas leituras trouxeram outras fundamentações teóricas que cabem nesse texto para compreendermos melhor o corpo negro e o ambiente escolar.

Vale ressaltar que durante as reuniões no Laboratório de Estudos de Materiais Didáticos (LEMADI), ouvindo o trabalho de colegas do grupo de pesquisa, conversando com meu orientador e observando os trajetos da minha pesquisa, veio à tona discutir a escala do corpo na escola. Para isso, irei relatar no decorrer do texto outras histórias, assim como a que inicia o capítulo.

Um destaque importante é o trabalho do geógrafo escocês Neil Smith que trouxe força para o conceito de escala nos últimos tempos. Juntamente com Smith (2000),

Gomes (2003) ajuda a tensionar algumas questões como: qual é o olhar que atravessa os corpos de meninos negros e meninas negras na escola? Como lidam professores/as, gestão administrativa, pedagógica e demais funcionários/as com esses corpos?

Essas são questões interessantes e, de antemão, é possível perceber que muitos/as docentes e a própria escola ainda não está preparada para lidar com a diversidade e tudo o que ela carrega. Desse modo, Gomes (2003, p. 171) fortalece a ideia acima:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural?

Na maioria das vezes, a escola não está atenta para essas questões. Espero que esse texto provoque mais incômodos e leve os leitores a repensar suas ações e olhares.

1.1 UMA QUESTÃO DE ESCALA

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos e as alunas aprendem quais os principais elementos de um mapa. Além do título, legenda, orientação e fonte, a escala gráfica é crucial para a construção e melhor leitura de um mapa temático. Melazzo e Castro extraem do *Encyclopédie* (apud MELAZZO; CASTRO, 2007, p. 136):

Na geografia ou na arquitetura, uma escala é uma linha dividida em partes iguais e colocada no rodapé de um mapa, de um desenho ou de uma planta, para servir de medida comum a todas as partes de um edifício ou então a todas as distâncias e a todos os lugares de um mapa.

Quantas vezes a realidade foi reduzida para caber em um papel? Esse é um dos questionamentos para ensinar escala para os/as estudantes. Aqui é possível fazer um trabalho interdisciplinar com o auxílio do professor/a de Matemática, já que são necessários alguns cálculos. Geralmente, quem não é fã ou não tem facilidades com os números “torce o nariz” e questiona: “mas, por que tem Matemática na Geografia?”.

Entretanto, a escala que vou apresentar baseada nas leituras de Neil Smith amplia esta discussão. Para Melazzo e Castro (2007, p. 139):

As escalas deixam de ser uma noção cartográfica ou um conceito operacional que dá conta dos limites entre espaços diferenciados e fragmentados (como em um mosaico) e passa a ser um conceito integrado a uma teoria (a do desenvolvimento desigual) que procura dar coerência à produção do espaço em diferentes níveis, entendendo-o sempre como espaço organizado e hierarquizado.

Tenho certeza de que os alunos e as alunas que questionam “mas, por que tem Matemática na Geografia?” ficariam felizes em descobrir as escalas e seus outros usos, tão importantes quanto na Cartografia, considerando outros aspectos e mostrando o dinamismo da Geografia. O corpo, a casa, a comunidade, o espaço urbano, a região, a nação e as fronteiras globais (SMITH, 2000, p. 144) são alguns exemplos dessas outras escalas.

Para Melazzo e Castro (2007, p. 140), a escala, como produção social, aparece como estratégia de produção da diferenciação espacial e como instrumento teórico para se apreender as diferenças espaciais e como lugar da luta política.

Através dessa análise sobre escala conseguimos apreender diferenças espaciais e essas diferenças estão presentes na escola. Com diferença, chegam os olhares para o corpo negro ou o corpo que foge ao “padrão” nesse transitar pelo ambiente escolar. Não esqueço o dia que um aluno novo chegou à escola com uma bermuda e um boné da *Cyclone* - marca de roupas muito utilizado pelos meninos que curtem *funk* ou pelos “chavosos”³ - sem abrir a boca, aquele corpo negro, funkeiro e *chavoso* foi recebido por olhares preconceituosos que nada tinham a ver com a sua real história.

A permanência do Frank na escola diluía esses olhares preconceituosos. O transitar dele me mostrava um lugar de luta silenciosa que muitas pessoas não entendem. Frank rompia com os olhares que o marginalizam e escancarava a cultura do *funk* presentes no seu estilo de vestir e, para mim, isso é político e também poético.

A escala “como lugar da luta política” me traz consciência de que antes de olhar Frank, outros alunos e outras alunas, preciso pensar na escala do meu corpo e me questionar:

Quem é essa professora? De onde ela vem?

Quais outros recortes estão arraigados nesse corpo?

O que ela ensina? De que forma ela ensina?

Quais as relações estabelecidas? Quais os embates e tensões por habitá-lo?

³ Chavoso: gíria popular; geralmente pessoas muito estilosas são denominadas chavosas. O termo é usado frequentemente pelas pessoas que escutam *funk* ou gostam desse universo.

Dentro da escola isso não pode ser desconsiderado e Gomes (2003, p. 173) analisa essa relação do corpo e a escola nessa passagem:

Compreender a complexidade na qual a construção da identidade negra está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade e a estética, é uma das tarefas e desafios colocados para os educadores. Deveria, também, ser uma das preocupações dos processos de formação de professores quando estes discutem a diversidade étnico-cultural. Os professores trabalham cotidianamente com o seu próprio corpo. O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os educadores também lidam com o corpo de seus alunos e de seus colegas. Esses corpos são tocados, sentidos. A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica, mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos.

Olhar para o meu corpo me faz entender sobre o que vou ensinar e as lutas que irei travar. Assim como me faz pensar a escala do meu corpo, enquanto professora, à frente de diversas salas de aula, transitando todos os dias pelo chão da escola e questionar quais ações promovo e o que isso tem a ver com produção de política e de identidade. Para Smith (2000, p.145) a escala do corpo é o local físico primário da identidade pessoal e é socialmente construída. O lugar do corpo marca a fronteira entre o eu e o outro, tanto no sentido físico quanto social, e envolve a construção de um “espaço pessoal”.

Certamente, falar de escala do corpo no contexto escolar é poder, é política, é identidade em construção, é pensar as escalas geográficas como estratégias políticas de resistência (SMITH, 2000, p. 137) e nós, professoras e professores, não temos, muitas vezes, dimensão dessa discussão. Quando reconheço esses corpos e suas dinâmicas, quando respeito corpos negros dentro da escola e tudo que eles carregam, quando mostro a potência que existe em habitar esse corpo tão desumanizado e percebo pequenas transformações nos meus alunos e alunas, eu vejo o quanto de poder e quanto é político tudo isso. Assim, chego em mais uma importante citação e um relato sobre a escala do corpo, a estética negra, afeto na escola, considerando o cabelo como peça-chave:

O corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas. O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura

para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário (GOMES, 2003, p. 174)

Poderia citar mais de um exemplo a partir de minha experiência como docente na escola pública para reafirmar as discussões trazidas por Gomes no trecho acima citado, mas vou mencionar somente um momento que aconteceu em 2020.

Acredito que tenho me tornado professora a cada dia na escola. Esse é um processo de construção que, para mim, não termina. Sinto que nunca estarei completa, pois sempre acontece algo novo, não dá para listar tudo que acontece na escola e as suas dinâmicas. No entanto, sinto que me tornei um pouco mais professora quando percebi que a escola é lugar de afeto também. São os toques de mãos personalizados, as fotos para o *status* do *whatsapp*, os beijinhos de bom dia ou no fim da aula, a massagem nos ombros enquanto estou fazendo a chamada ou até mesmo, tocar meus cabelos e arrumá-los. Escola é muito afeto!

Durante o fim da minha aula no 9º B pedi que C. ou A. fizessem um *baby hair* no meu penteado. O *baby hair* é muito famoso entre as meninas negras e está ligado a uma estética negra estadunidense que ganhou força no Brasil nos últimos anos. Pós explicação, faltando poucos minutos para acabar a aula chegam as duas alunas com o gel e uma escova de dente (objeto que usamos para pentear os pequenos fios).

Na lousa discutíamos Hegemonia Europeia enquanto na sala produzimos uma contra hegemonia. Afinal, Nilma Lino Gomes era uma das referências para a aula (juntamente com outra citação do Boaventura Santos) e no trecho citado falávamos sobre o quanto os conhecimentos e saberes do Sul foram negados. Juntamente com a cultura, a estética e tantas outras coisas que essa hegemonia europeia arraigou no mundo.

Ver duas meninas pretas com seus cabelos livres mexendo nos cabelos de uma professora preta com seus cabelos livres é produzir contra hegemonia dentro de um ambiente racista que ainda prioriza as ideias eurocêntricas, seja de conhecimentos ou de estética.

No artigo *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*, Gomes (2003) discorre sobre a importância da escola para a construção da identidade negra e de como, dependendo das relações e diálogos postos, a escola estigmatiza, discrimina, silencia e nega esses corpos e as suas estéticas. E aqui entra a formação de professores/as: como eles/as percebem esses corpos negros na escola? Professores/as e demais gestores precisam refletir seus

comportamentos para não reproduzir sutilmente o racismo quando tratamos desses corpos negros e respeitar a diversidade presente em todos os corpos da escola.

É preciso esforço, é preciso diálogo e saber ouvir esses corpos que estão sendo impactados, só assim iremos romper com esses silenciamentos. Professores/as estão em constante aprendizado na escola, assim como eu disse: nunca serei uma profissional completa e estarei sempre aprendendo. Muitas coisas na escola são grandes aprendizados e nos fazem enxergar outras dimensões da escola, para além dos conteúdos, os corpos que falam, que as vezes gritam e que muito ensina (Depoimento escrito com base em vivências da pesquisadora 22 de fevereiro de 2020).

Acredito que esse trecho tratando de escala geográfica, mas repensando os seus usos nas Geografia é muito potente e nos mostra, como já citamos, que a escola é um território em disputa e a escala do corpo, nesse caso do corpo negro, é fundamental para essa discussão. Essa escala do corpo nos mostra o espaço da diferença e toda essa diferença integra a escola. É essa diferença que precisa ser considerada como ponto de partida para elaborar novos materiais que considerem, deem luz, respeitem a escala do corpo negro no chão da escola.

Antes de continuar a apresentar essas outras diferenças, de forma sucinta preciso enfatizar que falar de chão da escola não é falar de qualquer chão. São diferentes e muitos os aspectos que envolvem esse lugar. É identidade, referência, hierarquia, coletividade, sentimentos, conflitos, emoção. Poderia usar uma série de palavras para evidenciar esse chão tão potente que pisamos cotidianamente e aqui é preciso afirmar que

o chão da escola não é um chão qualquer - é um chão que congrega, que constrói, que educa. É por isso que merendeira não é cozinheira de restaurante, que secretária não é recepcionista de hotel, que porteiro não é porteiro de banco. Com todo respeito aos demais, os da escola são educadores e educadoras e é desta forma que devem ser formados, tratados e considerados (MELO, p. 391, 2009)

Olhar para o chão da escola é aguçar um olhar distinto e como essas diferenças estão presentes na escola, mas as vezes, parece que tapamos os olhos para elas. Por exemplo, os materiais elaborados muitas vezes nos tiram a visão. O currículo único, engessado, não nos faz enxergar essas particularidades que estão ao redor da escola, no chão da escola, mas que também está nos corpos presentes nesse lugar todo dia. Parece que excluimos aos poucos esses corpos quando não os consideramos como o espaço da diferença.

Depois da história que inicia esse capítulo e depois das histórias presentes nos jornais, fica claro que a escola precisa romper com os paradigmas de discriminações e silenciamentos de corpos negros que acontecem de diversas formas. Uma delas é através do currículo.

Segundo Goodson (1997, p. 17), “o currículo escolar é um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos”. Um artefato que o Estado, no interior do modo de produção capitalista, se utiliza para disseminar à sua maneira de ensinar que, na maioria das vezes, não é compatível com a realidade dos alunos/as e da comunidade escolar. Podemos verificar esta lógica ao analisarmos a Proposta Curricular do Estado de São Paulo que, aprovado em 2008 e tornado currículo oficial em 2010, foi utilizada até o primeiro semestre de 2019. Tal documento apresenta

[...] os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo (SÃO PAULO, 2016, p.7).

Segundo Pereira (2011, p. 13):

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi elaborada, segundo os documentos oficiais, com o objetivo de melhorar o ensino do estado em questão, por meio de um currículo único e com material determinado e delimitado para o professor. Este material foi produzido por um grupo de especialistas que, em sua maioria, trabalham em ensino superior e/ou são autores de livro didático, mas não estão ministrando aulas no ensino fundamental público, o que dificulta a realização de uma proposta que possa se concretizar na íntegra em sala de aula.

Em 2008, a Secretária de Educação do Estado de São Paulo começou a distribuir apostilas que mudariam o processo de ensino e aprendizagem e, segundo a própria Secretaria, melhorariam os índices educacionais paulistas. Mudar! As apostilas, na maioria das vezes, não dialogam com os livros didáticos, silenciam algumas temáticas e não passaram por alterações ao longo dos últimos anos. Tanta coisa mudou, tantos fatos ocorreram e a apostila continuava igual desde 2008, sendo a forma curricular hegemônica na rede estadual de São Paulo desde então.

Como forma curricular hegemônica, o currículo de São Paulo também difunde uma concepção de ensino de Geografia. Assim, cabe perguntar: quais são os temas que o currículo da Rede Estadual de Educação de São Paulo considera adequados a serem trabalhados em Geografia? Quais temas do currículo de Geografia estão relacionados com a questão racial ou trabalham com a história e cultura afro-brasileira como propõe a Lei 10.639 de 2003?

Até o primeiro semestre de 2019, do 6º Ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio fica visível o quanto alguns assuntos são silenciados no currículo de Geografia da Rede Estadual de Educação de São Paulo. A falta dessas temáticas atinge determinados grupos, demonstrando como o currículo possui o poder de destacar e silenciar através de mecanismos de seleção. Para Goodson (1997, p. 10)

[...] o processo de seleção e de organização do conhecimento escolar como um processo ‘natural’ e ‘inocente’, através do qual acadêmicos, cientistas e educadores ‘desinteressados’ e ‘imparciais’ determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar as crianças e jovens. Neste sentido, é importante desconstruir o processo de fabricação do currículo, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares.

Trazer essa perspectiva de “inocência” e “naturalidade” levantadas por Goodson, nos faz entender o porquê de algumas temáticas estarem tão limitadas. Até 2019, o 2º e o 3º ano do Ensino Médio eram os anos que mais promoviam as discussões que envolvem África, cor e etnia no Brasil. É no 2º ano do Ensino Médio, mais precisamente no 3º bimestre, que aparece pela primeira vez no currículo de Geografia as palavras “cor” e “etnia” nas competências e habilidades tão exigidas pelas supervisoras escolares. Nesse momento, a situação de aprendizagem é “Matrizes culturais do Brasil” e uma das competências e habilidades exigidas nessa situação de aprendizagem é “identificar e compreender a linguagem conceitual sobre etnia e raça” ou “realizar pesquisa individual sobre a miscigenação e o mito da democracia racial no Brasil”.

Já no 3º ano do Ensino Médio, os estudantes analisam os temas ligados a “África no mundo global”. Assim, no 3º bimestre, todas as situações de aprendizagem que envolvem o continente africano, suas espacialidades, seus aspectos físicos, suas transformações e as suas relações estabelecidas com outros continentes, são algumas das competências e habilidades avaliadas.

Assim, é possível verificar que os estudantes, a partir do currículo oficial, podem passar Ensino Fundamental inteiro sem discutir a questão racial no currículo de Geografia. Será que os professores e as professoras têm dimensão dessa questão? Seguindo esse raciocínio, mais uma vez, Goodson consegue ilustrar o quanto esse silenciamento pode prejudicar determinados grupos e o quanto é desafiante reconstruir o currículo, esse instrumento tão poderoso.

[...] é por isso que a capacidade de dar visibilidade a narrativas e actores menos conhecidos é um dos desafios principais da nova historiografia. Finalmente, é preciso sublinhar a dimensão social, uma vez que o currículo está concebido para ter efeito sobre as pessoas, produzindo processos de seleção, de inclusão/exclusão e de legitimação de certos grupos e ideias (GOODSON, 1997, p. 10).

Segundo Apple (1989), o controle do conhecimento permite a separação entre planejamento e execução das ações, cabendo ao trabalhador simplesmente executar os planos de acordo com as especificações e os ritmos estabelecidos por pessoas distantes do centro real de produção. Ainda a partir desses questionamentos é possível compreender o quanto os docentes passam por um processo de desqualificação, termo utilizado por Michael Apple, que ajuda a compreendermos esse momento que vivenciamos nas escolas. Assim, à medida que os professores perdem o controle das habilidades curriculares e pedagógicas para as grandes casas editoriais, essas habilidades são substituídas por técnicas para controlar melhor os alunos (APPLE, 1989, p. 161)

Dessa forma, o objetivo de tais políticas curriculares é tornar o professor um mero executor de tarefas programadas pelas instituições para silenciar determinados grupos. Em 1989, Michael Apple traduziu perfeitamente o que significam hoje as apostilas coloridas inseridas nas escolas de São Paulo a partir de 2008, ao tratar do exemplo dos materiais utilizados nas escolas estadunidenses:

[...] o material especifica todos os objetivos. Ele inclui tudo o que um professor precisa ensinar, tem os passos pedagógicos que o professor deve tomar para alcançar esses objetivos já embutidos, e já tem também embutidos os mecanismos de avaliação. Mas isso não é tudo. Ele não apenas pré-especifica quase tudo o que um professor precisa saber, dizer e fazer, mas em geral fornece um esboço de quais seriam respostas apropriadas dos alunos a esses elementos (APPLE, 1989, p. 159).

No interior desta lógica de políticas educacionais, os professores raramente são consultados. No entanto, são, na maioria das vezes, os primeiros a serem lembrados quando se fala de controle. Essa colocação mostra o quanto a escola e o currículo são

territórios de disputa e reforça a importância da tomada de consciência e posição dos docentes acerca dele.

Queremos intervir nesse debate afirmando que a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural. Em ambos os casos, queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia. (GIROUX; SIMON, 2008, p. 95)

Fazendo um paralelo com Michel Apple (1989), são extremamente necessárias para a presente pesquisa as teorias de Giroux e Simon (2008) e o trecho exposto acima mostra toda essa potência da escola e o quanto muitos poderosos - entendam poderosos como pessoas que sabem desse poder da escola - tem medo de que “as coisas fujam do controle”, assim como aconteceu com as ocupações das escolas entre 2015 e 2016. O que os professores/as desses alunos/as ensinaram? Provavelmente algum saiu “fora da caixinha” e entendeu que o currículo não é nem começo, nem o meio e muito menos o fim. O/A docente deve estar ciente do que ele/a quer ensinar, que conteúdos produzem sentidos e o que se aproxima dos/as estudantes para que essas transformações ocorram.

A realidade concreta das salas de aula permite perceber como o trabalho de um professor, em um contexto institucional, determina qual tipo de conhecimento vale mais, para qual direção deveríamos voltar nossos desejos, o que significa saber alguma coisa e, finalmente, como poderíamos formular representações de nós mesmos, dos outros e de nosso ambiente físico e social. Em outras palavras, a pedagogia diz respeito , a um só tempo, as práticas em que alunos e professores podem juntos engajar-se e a política cultural que está por trás delas. (GIROUX; SIMON, 2008, p. 113).

Quanta coisa e quantos receios cercam a Geografia! Quem produz os materiais geográficos sabe o poder do currículo e sabe a potência da ciência geográfica. Dessa forma, é preciso refletir sobre o que pode ser feito com essas amarras que estão postas nas escolas, considerando que ainda não temos uma formação docente inicial ou continuada que dê conta desse momento, dessas questões que são encontradas no chão da escola. Os professores, de forma geral, mal sabem se conseguirão garantir sua jornada básica na sua “escola sede”, então, fica difícil pensar em formação de docentes ou em melhorar os processos de ensino e aprendizagem, tudo isso porque “eles” não querem.

Além disso, é preciso destacar o lugar da docência na sociedade brasileira contemporânea. Ouço diversos amigos/as falando o quanto minha profissão é incrível, (talvez essa seja “a galera da bolha” que reconhece o poder e as possibilidades presentes na escola). Ao mesmo tempo, escuto dos mais velhos/as, por exemplo, professores/as, o que estou fazendo ali, “tão jovem e tão bonita”. Escuto das alunas/os que elas não têm pretensão de ser professor/a e passar pelo que passamos todos os dias. Escutamos nas ruas quando fazemos atos ou manifestações que a gente precisa trabalhar. A forma que nos veem é reveladora do lugar social da docência, pensada como trabalho simples. No entanto, para Giroux (1997, p. 15), encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos.

Vale ressaltar que as lógicas de formação docente e de currículo buscam reforçar a desconstrução do professor como intelectual, partindo da ideia de que qualquer um pode ser docente. Tudo isso se estabeleceu para que a maior parte das pessoas nos enxergassem assim: as apostilas, as avaliações padronizadas, o currículo. Assim, foi reservado

[...] aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdos e instruções predeterminados. O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizados para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas. (GIROUX, 1997, p. 159)

Tais procedimentos vêm sendo desenvolvidos e defendidos, desde os anos 1990, por organismos internacionais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), integrante do Banco Mundial, que veem as avaliações padronizadas como mecanismos de implementação das propostas de currículo e formação docente. É importante, portanto, compreender os critérios que irão determinar os conteúdos a serem avaliados, uma vez que a escolha sobre o que avaliar tem repercussões sobre os currículos e o cotidiano escolar (ALTMANN, 2002, p. 83). Assim, é possível entender porque a escola apresenta essa dinâmica em todos os seus aspectos e os professores/as ficaram com aquele papel evidenciado pelos autores utilizados anteriormente no texto: um simples aplicador de técnicas pedagógicas que podem ser facilmente aprendidas em algum curso ou, até mesmo, na televisão, através do TV Escola (ALTMANN, 2002, p. 83).

Segundo a autora, se esses grupos estivessem realmente preocupados com a educação no Brasil eles teriam um olhar para a escola e para os profissionais que compõem esse lugar:

Note-se que o governo fala em treinamento de professores, sem se referir a sua formação inicial, o que demonstra o descaso do atual governo com o ensino superior. Segundo as recomendações do Banco Mundial, a responsabilidade por esse nível de ensino deve ser deixada para a iniciativa privada. (ALTMANN, 2002, p. 84)

Voltemos a escola: hoje⁴ foi dia de reunião de responsáveis e a fala da gestão administrativa é sempre a mesma: “Os alunos precisam ir bem no SARESP⁵”, “a escola precisa alcançar os índices”. Como alcançar índices dentro de um modelo que não remunera bem professores/as, onde não temos um plano de carreira, dentro de uma escola que não tem estrutura? Como falar de índices quando não consideramos as particularidades e individualidades de cada estudante? Depois da fala da diretora, me reuni com os pais e mães presentes e disse que seus filhos e filhas não são só números como o Governo do Estado os vê, que eles/as constroem muitas coisas que, na maioria das vezes, não são reconhecidas. O caso, por exemplo, das turmas de 9º ano da Escola Estadual Marina Cintra que foram responsáveis por produzir uma exposição fotográfica que estará em um grande instituto de fotografia de São Paulo, o Instituto Moreira Sales (IMS).

Então, o que fazer diante desse processo tão difícil e que está cada vez mais arraigado na educação? Talvez, muitos docentes saibam essa resposta, mas é preciso estar disposto a se reinventar. É isso que muitos estão fazendo há anos no chão da escola, se reinventando ou reinventando o currículo. Cito o trabalho realizado pelo Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino (PROVE)⁶, que atua há vários anos em escolas municipais de São Paulo. Para Apple (1989, p.170) outros elementos existentes no contexto escolar podem propiciar um local para que diferentes significados e práticas se desenvolvam no interior da própria forma curricular. O PROVE exemplifica o trecho de Apple e as tantas reinvenções de currículo

⁴ Reunião de Responsáveis, no dia 25 de outubro de 2019, referente ao 3º Bimestre.

⁵ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar: Avaliação de monitoramento dos avanços da educação básica no Estado de São Paulo.

⁶ PROVE: um programa de formação de professores criado em 1997 na Zona Sul de São Paulo. A formação docente é pensada considerando os estudos de Paulo Freire e o território como ponto fundamental para a formação docente. A dissertação de mestrado de Cabral *A Geografia da Formação de Professores: da experiência freiriana ao Projeto de Valorização do Educador (PROVE)*(2021) traz um aprofundamento desse programa.

que devem estar ocorrendo por aí e não fazemos nem ideia, porém em 2020 e 2021, com a pandemia de COVID-19, pude integrar alguns cursos de formações de professores/as à distância e entender a potência do PROVE.

Por aí e por aqui, acredito que essa seja a proposta da denominada Geografia Negra que buscaremos problematizar e desenvolver neste trabalho. Partimos do seguinte pressuposto: onde o currículo silencia, criar proposições para o ensinar-aprender Geografia, com o intuito de reconhecer os grupos negados pelo currículo e pelo Estado. Ainda utilizando os estudos de Apple (1989, p. 170):

[...] essas condições internas não devem impedir os professores de se apropriarem dessas formas mercantilizadas, de gerar as suas próprias respostas criativas às ideologias dominantes, de uma maneira similar aos grupos analisados pela etnografia marxista. Esses grupos transformavam e reinterpretavam os produtos que eles compravam e usavam de modo que eles se tornavam instrumentos para a criação de bolsões alternativos de resistência. Os alunos e os professores podem encontrar métodos para usar de forma criativa esses sistemas sob formas jamais pensadas pelos burocratas do estado ou pelas editoras capitalistas.

Mais do que nunca, é preciso resistir e ser criativa/o. A educação sempre carregou essa característica e continuará carregando. Cada professor/a, com as suas especificidades, deve se dar conta desse território potente e de luta que é a escola e, de alguma maneira, agir, pois as resistências podem ser informais, não inteiramente organizadas ou até mesmo não conscientes; contudo, isso não significa que elas não terão nenhum efeito (APPLE, 1989, p. 175). É assim que Michael Apple termina o capítulo 5 do livro *Educação e Poder* com o subtítulo *Resistência*.

Esse trecho é muito motivador: por mais que existam as dificuldades e problemáticas apresentadas ao longo da leitura e da construção desse texto é preciso agir de alguma forma. É necessário resistir ao currículo que silencia, juntamente com as apostilas que bagunçam as nossas vidas. Portanto, precisamos estar dispostos e minimamente disponíveis para enxergar essas questões, mesmo que a formação inicial não dê conta ou que as demais formações não cheguem na maior parte das/os docentes. É fundamental construirmos espaço de diálogos com nossos alunos/as e colegas. A escola precisa dessa troca entre os pares, dessa construção coletiva, reconstruir o currículo como espaço de reconhecimento e formação.

1.2 A GEOGRAFIA, A LEI 10.639/2003 E A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO

É muito importante considerar o que os nossos antecessores/as fizeram e o quanto elas/es contribuíram para permitir o mínimo acesso nessa sociedade racista, que reflete esse paradigma dentro de todos os ambientes, inclusive dentro da escola. Assim, é preciso destacar a luta do Movimento Negro, da Imprensa Negra, de tantas outras organizações e de pessoas negras em movimento para mudar práticas dentro da escola. Aqui, vou destacar o papel do Movimento Negro no Brasil que foi fundamental para trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais. Esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante (GOMES, 2017, p. 21).

A partir dessas reflexões produzidas pelo Movimento Negro, é possível enxergar negros e negras a partir de uma outra perspectiva. Não foi uma luta fácil e tanto o movimento quanto os corpos negros, vêm resistindo para que a questão étnico-racial e outras questões ligadas a grupos minoritários tenham espaço dentro da escola. É o mínimo que pode ser feito num país que carrega uma história tão massacrante e que desumanizou (e ainda massacra e desumaniza) esses corpos.

Desde os anos 1970, negros e negras tentam escurecer lugares, ideias, currículos e a consolidação da Lei 10.639 de 2003 é um marco para esse trabalho e para tantas outras discussões. Há alguns anos, essa lei evidenciou o quanto os temas ligados a história e cultura afro-brasileira ficam em segundo plano ou nem são explorados. Dessa forma,

[...] nas escolas a discriminação é ensinada de forma inconsciente, a história dos negros nos livros didáticos apresenta apenas um passado escravocrata, sem cultura, sem costumes. Aprendemos sobre a subordinação do negro ao branco, o relacionamento senhor e escravo, a supremacia do branco como padrão de referência social e o negro como incivilizado. (FATIMA; PRADO, 2016, p. 130)

Trabalhar com um currículo que não ressignifica a história dos negros/as é incompatível com os dias de hoje. A temática precisa, de fato, ser introduzida nas escolas e o corpo docente precisa engajar e buscar informações ou o mínimo de instrução sobre o assunto. É necessária disposição e sensibilidade.

Ainda, segundo Prado e Fátima (2016, p. 127):

Para cumprir com os conteúdos programáticos vêm os desafios do ensino e da formação dos professores, pois a temática implica em enfrentar e desconstruir o mito da democracia racial, tratando de forma adequada as questões raciais existentes na escola e principalmente em sala de aula.

A partir do momento que fui criando minha proposta e estabelecendo uma outra relação com o currículo, percebi o quanto a escola ainda é um ambiente cheio de preconceitos e racista. Inverter os papéis do currículo causa incômodos e conflitos, não só com os alunos e com as alunas, mas também com o corpo docente. Porém, é necessário “mexer na ferida”. O racismo será combatido ou diminuído quando todos os lugares, mas, principalmente, a escola colocar essa questão como tema central, pois não é possível pensar em Brasil e não considerar a raça, a classe e o gênero e as suas relações.

Então, a Geografia é peça fundamental desse quebra-cabeça, possibilitando um outro olhar para a escola. Segundo Pereira (2011, p. 14), valorizar a ciência Geografia no ensino escolar pode levar os alunos a entenderem a importância dessa disciplina no seu cotidiano, a fim de minimizar ou, até mesmo, acabar com aquela ideia de que, na escola, a Geografia serve para decorar dados isolados e para copiar mapas. A Geografia é essa ciência que permite trazer um novo olhar para a dimensão espacial dos conflitos e as contradições da sociedade. É resistência possibilitando o desenvolvimento de uma Geografia Negra.

Essa Geografia Negra já vem sendo estudada por outros pesquisadores. Renato Emerson dos Santos traz um entrelaçamento da Lei 10.639 de 2003 com o ensino de Geografia (SANTOS, 2007). Desde que ingressei na escola pública, em 2014, sempre ouvi o professor de História, Manoel, falando de uma tal Lei 10.369 de 2003. Depois de um tempo, fui descobrir um pouco mais sobre a Lei que tanto escutei, e ainda escuto, o professor Manoel falar, talvez ele seja um dos poucos que assumiu o compromisso de trabalhar com as diretrizes da lei, não só em novembro, mês da Consciência negra, mas sempre que necessário e da sua maneira, ainda que eu discorde de algumas coisas, mas Manoel resolveu tirar a Lei 10.639 de 2003 do papel e aplicá-la de fato na escola.

A partir da lei 10.639 de 2003 ficou estabelecido que:

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)

Para Renato E. Santos (2011, p. 2) a Lei 10.639 nos coloca o desafio de construir uma educação para a igualdade racial, uma formação humana que promova valores não racistas, ou seja, a ideia de que o ensino de Geografia pode ser instrumento de uma educação para a igualdade racial. Além disso, o autor embasa de maneira efetiva ações que tenho observado sistematicamente no ambiente escolar. Tal como, deixar a questão racial em segundo plano, conseqüentemente, coloca os alunos negros/as sempre em segundo plano. Santos (2011, p. 5) relata que:

Nossa pesquisa-ação é, portanto, centrada no currículo praticado nas escolas e, em particular, no ensino de Geografia. A prática é nosso ponto de partida e nosso ponto de chegada, aquilo que queremos compreender, atingir e transformar. Por ela perpassam todas as dimensões de intervenção concernentes à aplicação da Lei 10.639. Este foco no âmbito do ‘currículo praticado’ é fundamental porque a Lei é um regulador da construção do currículo, ela também é currículo, mas é uma ‘prescrição’ – e, não necessariamente, é aplicada ou, tem sua aplicação mediada por interpretações dos atores envolvidos. Existir a Lei não garante uma educação antirracista. Isto é uma construção, no campo das ‘práticas’ curriculares concretas.

A Lei trouxe certo estímulo para o corpo docente que agora começa a se preocupar com essas questões porque passam a integrar o livro didático e outros materiais utilizados nas escolas. Porém, a norma não garante o fato. Ter esse marco jurídico não garante que todos os professores e professoras estão preocupados/as em discutir a questão étnico racial na escola, entretanto, um passo muito importante foi dado. Mesmo que ainda restrito, em muitos casos, às disciplinas de História e Arte, essa é uma primeira resposta sobre o que seria descolonizar esse currículo.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida que torna público e legítimo o ‘falar’ sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe, e considera a existência de um ‘outro’, conquanto

sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma 'harmonia' e nem 'quietude' e tampouco 'passividade' quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. (GOMES, 2012, p. 105)

Assim, descolonizar o currículo também está relacionado com a problematização da rigidez das grades curriculares, a necessidade de diálogo entre a escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos, capazes de teorizar e construir ações que tensionam e visibilizam culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102). Falar de descolonização do currículo é mudar o paradigma do conhecimento que sempre esteve ligada ao Ocidente ou ao Norte, centro dos processos de colonização e que difundiram o seu modo de ver e pensar o mundo como o único, correto, belo ou o que deve ser considerado em uma sociedade em relação a cultura, saberes e conhecimento. Falar de descolonização do currículo é propor uma contra hegemonia, é disputa, é tensão. Descolonizar o currículo é pensar nesses corpos negros que circulam pelo ambiente escolar e como seus corpos, sua estética, cultura e tradições são vistos dentro da escola, como discutimos anteriormente. Falar de descolonização do currículo é pensar nos primeiros parágrafos desse capítulo e tentar mudar a negativa e afirmar: é legal ser negro/a na escola em 2021!

Descolonização do currículo é um conceito novo para mim. Através da continuidade na formação e das leituras da pesquisadora Nilma Lino Gomes tive acesso a esse conceito que fala de mudanças, como elas são bem profundas e geram tensões, pois nesse momento reconhece-se que as políticas educacionais estão vinculadas a um tipo de conhecimento e tudo que não está ligado a esse pensamento moderno ocidental, que é o pensamento abissal, acaba sendo negado.

Tenho muita certeza de que muitos professores e professoras, se não, a maioria, já passaram por situações que evidenciam que a única forma de ensino a ser transmitida está ligada ao eixo Norte. Ela é eurocêntrica e desconsidera grande parte do conhecimento produzido na América Latina e na África, ou seja, essa supressão é resultado de um processo histórico de dominação epistemológica imposto pelo colonialismo (GOMES, 2017, p. 54). Tenho certeza disso, porque também já fui essa professora, mas as leituras na pós-graduação e os diálogos estabelecidos com amigas/os, permitiu que ampliasse o meu olhar e não considerasse só a Europa como detentora de todo o conhecimento, porque quando negamos e desconsideramos essas epistemologias

do Sul deixamos em evidência o pensamento abissal que despreza, desqualifica e separa os saberes e conhecimentos produzidos fora do eixo Norte do mundo. (GOMES, 2017, p. 54).

O pensamento abissal cria uma linha imaginária com duas possibilidades: deste lado da linha e do outro lado da linha. Fazer parte da segunda opção significa ser invisibilizado. A partir disso, vou associar esse pensamento abissal e essa linha que tem como característica “a impossibilidade da copresença dos dois lados” (SANTOS, B., 2010, p. 2) com a relação estabelecida entre a Universidade e a Escola. Existe uma linha abissal que marca a relação da Universidade-Escola e esse trabalho é prova de que existem anúncios e essa relação vem sendo repensada em diversos lugares.

Sempre tive muitos receios de acessar a pós-graduação, pois pensava em quais contribuições poderia trazer para discutir o ensino de Geografia. Sentia-me do outro lado da linha e considerava que a escola não é o lugar da construção de saberes. Para Tardif (2010, p. 31), existem uma série de saberes docentes que são mobilizados na escola e o autor define que os saberes sociais são o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e “educação” o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir membros da sociedade.

Porém, na lógica dominante de formação docente da atualidade, os professores são concebidos como meros executores de saberes produzidos por especialistas e pesquisadores, em especial, na Universidade. Nesta concepção, nosso trabalho docente é concebido como simples, pois reproduzimos o que é elaborado fora. Aqui é possível observar os dois lados da linha: a Universidade com pesquisadores/as que constroem os saberes e de outro lado professores/as na escola que transmitem.

Nesta lógica, os/as docentes que estão todos os dias nas escolas não produzem conhecimento, mas quem quase nunca experienciou esse lugar constrói tudo que se aplica por lá. São poucas as conexões, na maior parte das vezes, nos sentimos diminuídos sobre construção do saber e isso limita nosso retorno à Universidade. Quantas vezes me questioneei se a Universidade era meu lugar e pensei “Eu só sou professora da escola pública”. Como aponta Tardif (2010, p. 35), os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si.

Na verdade, deveria existir uma conexão dessas potências (Universidade-Escola), pois existem saberes sendo elaborados nos dois lugares. Por isso é importante

ênfatizar projetos de aproximação entre Universidade e Escola (que inclusive faço parte), como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica que promovem essas interações e mostram para os futuros professores/as quantos saberes docentes precisam ser desenvolvidos, pois na escola não existe um único saber, mas uma pluralidade deles, inclusive aquele que é elaborado na Universidade. Considerar os professores/as como produtores de saberes, desenvolvidos no contexto do trabalho na escola é um dos principais argumentos apresentados por Tardif na busca por novas relações entre os sujeitos da escola e da universidade. Para o autor,

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerentes, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2010, p. 36)

Da mesma forma que o pensamento ocidental moderno nega o conhecimento popular, dos povos tradicionais, entre outros, por muito tempo a Universidade desconsiderou os saberes experienciais elaborados todos os dias por professores/as no chão da escola. É importante ressaltar que os saberes experienciais são construídos a partir do contexto da ação docente na escola. São, assim, reflexões sobre e a partir da prática, que não podem prescindir do contato direto com a escola, o que indica os limites de uma formação de professores que ocorre apenas na universidade. É preciso estar na escola para desenvolvê-los. Tardif (2010, p. 39) classifica saberes experienciais como:

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.

Esse é um alerta importante que joga luz para esse abismo que não deve permanecer na escuridão. Não existe uma *monocultura* do saber docente e muito menos da epistemologia, por isso e, por muito mais, é preciso rever os conhecimentos da Universidade-Escola e do Norte-Sul. E a vivência que mencionarei abaixo mostra como precisamos estar atentos/as e como foram essas experiências vividas dentro e fora de

sala de aula que me fizeram perceber alguns erros, revê-los para descolonizar e não invisibilizar outras narrativas.

Em 2019, ministrei aulas nas turmas de 8º ano sobre a Revolução Industrial. Discutimos os impactos ambientais e as mudanças nas cidades a partir da Revolução. Também falamos sobre como as técnicas e a evolução delas mudaram a sociedade e toda essa fala esteve voltada à Europa, entre os séculos XVIII e XIX.

Parece que todo o desenvolvimento tecnológico do mundo nos últimos séculos deve-se à revolução industrial, e que esta foi gestada exclusivamente na Europa. Nada mais multi-topológico, multi-localizado do que a chamada Revolução Industrial. Ela só foi possível graças ao fato de que as múltiplas formas de relação colonial que a Europa estabeleceu com as diversas partes do mundo a partir do século XV eram relações de exploração e apropriação de recursos naturais, de força de trabalho e... saberes! Conhecimentos, técnicas de fazer, de produzir, de organizar, que foram aprendidos, apreendidos, experimentados por todo o mundo, foram a base da constituição da Revolução Industrial que, nas narrativas hegemônicas, aparece como algo exclusivamente europeu. Mas, ao invés de aprendermos/ensinaros que os avanços tecnológicos e de conhecimento que constituíram o mundo atual são frutos de saberes de todas as partes deste mundo, o que se reproduz é que este processo é linear, evolutivo e ocorreu na Europa (SANTOS, B., 2010, p. 146)

Naquele mesmo ano, estive em uma visita guiada no *Museu Afro Brasil*, no Parque Ibirapuera. Na ocasião, o educador nos colocou frente a uma parede cheia de ferramentas, das mais variadas, muitas feitas de metais e outras matérias primas e o seu discurso trazia o quanto os europeus se apropriaram desse domínio de técnicas de diferentes povos no continente africano. Os sequestrados/as do continente africano não faziam só força. Eles e elas produziam muitas ferramentas, possuíam diversas técnicas que foram utilizadas por aqui e quase ninguém ensinou isso nas escolas. Isso acontece porque o currículo e tudo que envolve a sua criação está ligado ao pensamento moderno ocidental citado acima e uma característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Para além desse lado da linha, há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética (SANTOS, 2010, p. 2).

Ao pensar na minha aula sobre Revolução Industrial, após a experiência no *Museu Afro Brasil*, percebi que havia dado uma aula falando sobre técnicas e em nenhum momento considerei o conhecimento produzido fora do eixo. Isso traz à tona que não aprendi nada sobre isso na escola nos anos 1990 e anos 2000, e em 2019, continuava ensinando esse conhecimento que só considerava as narrativas produzidas pela Europa. Os anos passam e passam e a escola continua a mesma, ensinamos as

mesmas coisas, reproduzimos os mesmos erros e acredito que falar sobre isso seja o pontapé inicial para uma mudança.

Porém, segundo Gomes (2017, p. 55) existe um grande desafio: a construção de um pensamento e de uma pedagogia pós-abissais. Precisamos admitir que erramos na escola, porém precisamos estar dispostos a falar sobre esses erros, tentar mudar e construir esses pensamentos pós-abissais. Falo isso porque continuar reproduzindo esse discurso na escola está diretamente ligado à ascensão social e econômica, com o viver de maneira confortável, justa, digna e humana das minorias. Então, esse é mais um momento de questionamento: até quando ficaremos presos ao pensamento abissal que traz grandes impactos negativos para os negros, as mulheres, os indígenas, os pobres e a comunidade LGBTQIA+⁷?

A história do *Museu Afro Brasil* me levou a reformular a aula em uma segunda-feira, no 8º ano. A primeira coisa que fiz foi falar que existiram técnicas na Revolução Industrial, mas que precisava falar de outras técnicas que foram produzidas por outros povos. Sem ainda saber do conceito de pensamento abissal, construí minha nova narrativa na sala de aula, falei de conhecimentos que estão sendo produzidos no Sul e da importância dessa descolonização.

Isso também demonstra como os saberes docentes estão diretamente marcados pelas experiências construídas em contexto. Ao mesmo tempo em que reconstruía a aula, buscando dialogar com outras perspectivas e desconstruir a lógica dominante de currículo, assentada nas narrativas eurocêntricas de mundo, mudava as concepções sobre a docência, localizando-se política e eticamente neste debate. Nesse processo, as linhas que orientam os pensamentos foram aos poucos sendo rompidas, reafirmando processos na direção do reconhecimento da diversidade de sujeitos, perspectivas, ações; para além do norte e do sul, para além das escola e da universidade, mais centradas no movimento que coloca em diálogo e reconstrução estes diferentes lugares e perspectivas.

E aqui um ponto é fundamental: a descolonização do currículo se inicia, também, como descolonização de si mesma. Como aponta Nóvoa (2009), é preciso considerar as personalidades que cercam esse corpo que redige o texto. Falar de racismo e de questões raciais dentro da escola ainda é complicado. Estamos em 2021, alunos e

⁷ Sigla que significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais e Assexuais. O símbolo “+” ao final da abreviação busca abarcar outras orientações sexuais e identidades de gênero que não encaixam nos padrões cis-heteronormativos.

alunas continuam sofrendo injúria racial, a escola ainda continua projetando o que a sociedade é, racista, e ainda é um peso falar de questões raciais na escola. “A Juliane é ótima professora, mas é negra demais!”. Sigo, resistindo, lutando e tentando não carregar essas sensações, mas não dá para separar a Juliane pessoa, da Juliane profissional e me chateia entender o quanto a escola é racista para os alunos/as, mas também para as professoras/es que deixam aflorar essa personalidade. Por isso, este diálogo com Nóvoa (2009) ajuda a elucidar essas personalidades e profissionalismos, quando diz que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (NÓVOA, 2009, p. 38).

Confesso que escrevi esse trecho chorando. Escrever tem sido difícil, porque os dias estão turbulentos e tem momentos que o turbilhão chega nos olhos. Nessa quinta-feira⁸, pós-feriado da Consciência Negra, recebi bem cedo a mensagem de uma aluna do 8º ano com *prints* de uma conversa de *WhatsApp* sobre as “brincadeiras” racistas de dois colegas de sala. A Juliane, mulher negra e professora da turma disse: “Conversaremos na nossa aula” e assim aconteceu. Não deixei de falar, mas questioneei todos os alunos/as que estão no grupo, inclusive a professora de Língua Portuguesa, que eles e elas precisavam se posicionar e eu não precisava resolver mais um problema de racismo na escola. Quando comecei a falar, senti no meu corpo “lá vem a Juliane, a professora do racismo”, entretanto, não dá para fugir disso, são as personalidades que não escapam da profissional, é uma identidade que foi formada e está lá, de segunda a sexta, cruzando os corredores que meus alunos/as transitam.

Me segurei ao texto de Nóvoa (2009) e tive mais coragem para continuar. Não estou fazendo nada de errado, qual o problema em ser eu, em ser humana, em ser “negra demais” dentro da escola?

É importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto- formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. Refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 39)

⁸ Dia 21 de Novembro de 2019.

O autor aprofunda a discussão destacando que:

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (NOVOA, 2009, p. 40)

Portanto, quando novos corpos acessam as escolas, com as suas personalidades, temos outros conhecimentos e saberes sendo produzidos, rompendo com o eixo que sempre esteve moldando e controlando a escola e o que é ensinado. Os saberes que estão sendo construídos procuram romper com uma estrutura e aqui vem mais um questionamento: por que é tão difícil reconhecer esses saberes que estão sendo construídos e promovem uma descolonização?

Os créditos precisam ser dados ao Movimento Negro que fortalece e dá visibilidade a algumas temáticas, mas é preciso falar dos negros e negras que estão em movimento na sociedade rompendo com esse pensamento abissal e promovendo em diferentes esferas essa discussão de descolonizar o currículo. Essa descolonização passa por lugares e territórios, pois é preciso descolonizar toda uma sociedade. Assim, diante do exposto, podemos dizer que consideramos que a comunidade negra e o Movimento Negro produzem saberes, os quais se diferem do conhecimento científico hegemônico, mas em hipótese alguma podem ser considerados menos “saber” (GOMES, 2012, p. 67).

Nós também produzimos conhecimento (e quantos)! Eu produzo conhecimento quando uso o Rap para elaborar uma aula e isso não faz minha aula nem menor, nem maior somente porque uso um estilo de música “fora do eixo”. Isso só mostra que são outros corpos que acessaram esse território escola e que resolvem disputar esse currículo trazendo questões que, presentes nas vidas dos sujeitos, ainda ocupa pouco espaço no currículo oficial. Quem falou dos negros e das questões étnicas raciais, muitas vezes, falou sem causa e nem propriedade. É como a introdução do livro da Lélia Gonzalez:

Foi aí que a neguinha que estava sentada com a gente, deu uma de atrevida. Tinha chamado ela prá responder uma pergunta. Ela se levantou, foi lá na mesa

prá falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que tavam acontecendo na festa. Tava armada a quizumba. A negrada parecia que que tava esperando por isso prá bagunçar tudo. E era um tal de falar alto, gritar, vaiar, que nem dava pra ouvir discurso nenhum. Tá na cara que os brancos ficaram brancos de raiva e com razão. Tinham chamado a gente prá festa de um livro que falava da gente e a gente se comportava daquele jeito, catimbando a discurseira deles. Onde já se viu? Se eles sabiam da gente mais do que a gente mesmo? Se tavam ali, na maior boa vontade, ensinando uma porção de coisa prá gente da gente? (GONZALES, 1984, p. 223)

Então chega o momento de se apropriar desses lugares e introduzir nossos conhecimentos e saberes. Talvez, eu seja essa neguinha atrevida citada por Lélia Gonzalez que começou a bagunça na escola quando resolvo romper com esse eixo, chamar a Geografia de Negra e construir práticas antirracistas. Talvez as próximas páginas deem sustento para essa afirmação e mostrem porque é preciso disputar o currículo de Geografia.

2 “VOCÊ ESTÁ PREPARADA PARA PESQUISAR ESSA GEOGRAFIA NEGRA?”

A questão que dá nome ao título desse capítulo foi feita para mim, no dia da minha arguição oral, a última etapa para ingressar o Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo (USP). A pergunta partiu da professora Maria Eliza Miranda (*in memoriam*) que eu já conhecia de um curso de formação de professores/as de Geografia que participei no ano de 2016 oferecido pelo LEMADI. Junto com a professora Maria Eliza, compunham a banca as professoras Sonia Maria Vanzella Castellar e Gloria da Anunciação Alves. Senti um certo alívio porque minha banca era composta apenas por mulheres.

Era a última parte da entrevista e até então estava tudo indo muito bem. A professora Maria Eliza foi a última a fazer suas intervenções e a sua primeira pergunta me fez duvidar se conseguiria acessar a pós-graduação.

É óbvio que respondi: “Sim, estou preparada para pesquisar essa Geografia Negra”. Porém, naquele momento minha garganta travou, pedi um momento para beber um gole de água e não consegui conter as lágrimas. Ao mesmo tempo que pensava: “O que você está fazendo? Você vai ser reprovada”. Eu também pensava e revisitava tudo: os processos vivenciados na escola que só fizeram sentido para mim mais tarde, o quanto o racismo estava presente em diversos momentos e naquele momento da infância eu não sabia dar nome para aquelas situações; o dia da prova escrita e eu contando o número de pessoas negras fazendo a prova; o peso de ser “só” uma professora e pleitear uma vaga na pós-graduação da maior universidade do Brasil.

Várias coisas me atravessavam!

Várias coisas ainda me atravessam!

Aos prantos, consegui falar porque estava preparada, mas, no fundo, eu não estava preparada para pesquisar essa Geografia Negra. Como disse, várias coisas ainda iriam me atravessar e elas demonstraram que continuo em um caminho de fortalecimento. Falar de Geografia Negra atravessa a pessoa e a profissional que sou, não é fácil, mas sigo me fortalecendo.

Aos trancos e barrancos, ou melhor, aos prantos, consegui minha vaga.

2.1 “VOCÊ VAI APRENDER A DEFENDER ESSA GEOGRAFIA”

A frase acima foi dita pelo meu orientador, em um dia de desabafo. Naquela ocasião, contava para o Eduardo sobre uma situação difícil durante uma aula da pós-graduação.

Todos deveriam apresentar seu projeto para a turma. Na minha vez, houve um certo desconforto por usar Geografia Negra no título: “Você pode usar Geografia para todos, Geografia plural, você pode dividir mais ainda usando Geografia Negra”, foi mais ou menos isso que ouvi da professora e hoje me questiono: “E quem disse que a Geografia é plural?”

A Geografia é branca.

Hoje, sinto que fortaleci os meus argumentos para defender essa Geografia Negra, inclusive, citaria o trabalho da colega de grupo de pesquisa, Amanda Cristina Benedetti, que no seu Trabalho de Graduação Individual (TGI) chamado “*Eu vi os menor pegando em arma pois vocês foram silenciadores*”: *TGI-manifesto contra o epistemicídio e genocídio preto na geografia da USP* faz uma pesquisa sobre a origem, cor e gênero dos autores e autoras usados nos programas das disciplinas do curso de bacharelado em Geografia. Benedetti (2019) questiona: por que a Geografia da USP se nega a discutir a questão racial como elemento central ou relevante na formação do território brasileiro? (p. 4).

Talvez seja porque a Geografia da USP não seja plural como me disseram.

Existem diversos pontos relevantes dentro do trabalho, mas é preciso destacar o quanto Benedetti chama a atenção para o epistemicídio quando sua pesquisa releva que dos mais de 450 autores e autoras lidos na graduação em Geografia (bacharelado), apenas 7 são negros/as. Quando trata desse epistemicídio, a autora traz como referência Carneiro (2005, p. 98):

[...] o epistemicídio é um processo no qual todos os conhecimentos que não estão de acordo com os critérios do conhecimento moderno ocidental são considerados inferiores ou irrelevantes, sendo sua episteme destruída, apagada, impedida de existir, assim como os sujeitos que são responsáveis pela sua existência: os povos subalternos de todo o mundo.

Eu sou sujeita desse mundo e o fato de chamar a Geografia de Negra trouxe um desconforto tremendo na aula. Durante essa mesma aula um colega de turma disse: “Você estará sendo racista se usar esse termo”. A única coisa que consegui dizer foi: “Não tem como eu ser racista” e, nesse instante, atravessava minha mente: “Na maior

universidade do Brasil, na pós-graduação, eu estou sendo chamada de racista”. O pior era: a falta de argumentos para a defesa, não consegui dizer nada além disso.

E nesse momento disseram por mim.

Talita, a colega de turma que pesquisa territórios lésbicos no Rio de Janeiro, Amanda que tem uma pesquisa com povos originários no Amazonas e Débora, que pesquisa turismo negro em São Paulo, foram elas que defenderam o meu tema. Sim, eu não estava preparada para pesquisar essa Geografia Negra.

Esperei a professora e o “colega” de turma sair para desaguar e questionar o título dessa pesquisa, questionar essa Geografia Negra e, no meu íntimo, o que eu estava fazendo ali, o não-lugar; isso não foi feito para essas sujeitas e esses sujeitos.

“Revelar o negro como criatura e criador. Numa palavra: Sujeito” (OLIVEIRA *apud* TRAPP, 2019, p. 64). Quando falo de sujeitas e sujeitos, falo de diversidade, falo de uma universidade que considera e respeita todos os corpos, de não ser só estudado, mas estar lá produzindo conhecimento. Observem o foco das pesquisas de Talita, Amanda e Débora, colegas de turma que me defenderam durante essa aula tão constrangedora: mulheres, indígenas e negros! E isso nos revela: há algum tempo não somos apenas objetos de estudo, somos sujeitas/os que aos poucos estamos questionando esse lugar através das nossas pesquisas e a citação abaixo sustenta como nossa posição, por muito tempo, foi de objeto de estudo dentro da Geografia.

A raça, assim, permaneceu dissimulada e codificada na epistemologia geográfica. Como efeito, ao tempo que houve uma ausência de crítica e reflexão teórica do cânone geográfico sobre a raça, incorporou-se negros (indígenas e mulheres também) como objetos - e não como pontos de vista que questionavam as visões hegemônicas de Geografia. (CIRQUEIRA; GUIMARÃES; SOUZA, 2020, p. 5)

É óbvio que a universidade elitista e branca se incomoda com esses sujeitos/as e nesse momento é preciso destacar o quanto as políticas afirmativas que aumentaram o número de estudantes provenientes de escola públicas, pobres, negros e indígenas questionaram esse lugar e o quê e como muitas coisas são produzidas por ali. No caderno temático Geografias Negras organizado por Cirqueira, Guimarães e Souza (2020) essa importante questão é apontada:

Deve-se mencionar também que, nas últimas duas décadas, as políticas afirmativas ampliaram a entrada de estudantes negros e negras nas universidades brasileiras e, de alguma forma, impactaram na política de produção do conhecimento dessas instituições. Da condição de objeto de estudos, estudantes negros passaram a questionar a produção de conhecimento realizada nas universidades brasileiras e a dar sua própria versão sobre uma

série de temas. As ciências humanas, dentre elas a Geografia, foram deveras afetadas com isso, pois tiveram que incorporar seus enfoques leituras sobre as relações étnico e raciais. (CIRQUEIRA; GUIMARÃES; SOUZA, 2020, p. 7)

Pelo Brasil afora, diversas universidades têm deixado de ser tão elitistas e brancas e, nos últimos anos, têm discutido uma gama de temas que considera diversos sujeitos/as. As questões étnico-raciais fazem parte desse conjunto de trabalhos e, apesar de serem recentes, as modificações começam a acontecer e terão reflexos no que será ensinado nas escolas em um futuro bem próximo.

Segundo Oliveira (2021), esses trabalhos são artefatos da conformação da Geografia das Relações Étnico-raciais e vêm ganhando corpo nas duas últimas décadas, trazendo para o interior dessa ciência as expressões espaciais das racialidades (OLIVEIRA, 2021, p. 168). O autor promove um levantamento bibliográfico sobre *O estado da arte das questões étnico-raciais nas pesquisas em ensino de Geografia*, que possibilita uma espacialização das pesquisas da pós-graduação pelo país, mostrando uma concentração delas na região Sudeste e trabalha com números totais que consideram que de “2003 a 2018 encontramos 173 trabalhos, sendo 124 dissertações de mestrado e 49 teses de doutorado” (OLIVEIRA, 2021, p. 170) que passeiam por temas como: identidade e territorialidade negras; território e lugar das manifestações culturais negras; epistemologia da questão étnico racial; ensino de geografia da África e das questões étnico-raciais; África e países africanos; e espaço e relações étnico-raciais (OLIVEIRA, 2021, p. 176).

Nesse trecho, a pesquisa de Oliveira (2021) enfatiza o que já foi escrito pela autora dessa dissertação e por Cirqueira, Guimarães e Souza (2020), citados/as acima e que mencionam a importância das políticas afirmativas e da diversidade na Universidade permitindo o crescimento do alcance de temáticas que por muito tempo foram desconsideradas.

Nessa perspectiva, podemos entender que o crescimento destas pesquisas está associado ao crescente número de alunos e alunas negras no ensino superior, da graduação à pós-graduação, em especial nas instituições públicas com políticas afirmativas. (OLIVEIRA, 2021, p. 171)

Rafael Cícero Oliveira e Amanda Cristina Benedetti são colegas de pesquisa no LEMADI, são corpos negros que estão contribuindo para modificar a cara da pesquisa na USP e faz o meu corpo entender que estou no lugar que deveria estar e se sentir

acolhido, por mais questionamentos e tensionamentos que existam a respeito da Geografia Negra.

Volto para aquela aula citada no início do tópico e lembro da acolhida dentro desse lugar tão distante que é a pós-graduação e isso me faz, mais uma vez, transbordar os olhos nesse momento que escrevo. As sujeitas desse mundo que me defenderam fazem parte dos sujeitos e das sujeitas desse mundo que defendo com a minha Geografia Negra. Porque construo uma Geografia que fala sobre humanidade, sensibilidade, sentidos e o sentir atravessando os nossos corpos.

Naquela ocasião de desconforto, onde estava aprendendo a defender esse tema tão conflituoso e repletos de tensões, Débora disse: “Você não precisa tirar Geografia Negra do seu título, você pode fazer um capítulo explicando o que é a Geografia Negra”.

2.2 O QUE É GEOGRAFIA NEGRA?

Em um dia de 2019, quando nossos corpos ainda estavam presentes na Universidade, meu orientador fez o convite para ministrar duas aulas para as turmas de Estágio Supervisionado e Material Didático em Geografia. A ideia era que eu apresentasse esse repertório que foi criado, essas práticas denominadas Geografia Negra.

Me senti muito confortável durante a aula e no fim dela ouvi de um aluno que essa era a primeira vez que ele tinha aula com uma professora negra. No fim da aula, saindo da sala e caminhando pelo corredor, meu orientador disse: “Você tem noção que nesse corredor [História e Geografia da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas -FFLCH-USP] você é a única pessoa negra ministrando uma aula?”

Talvez, eu tenha noção, porque alguns dados estatísticos⁹ revelam nossa não presença na universidade, uma não presença física e epistêmica. A gente se faz presente de outras formas e esses questionamentos são apresentados por Benedetti (2019, p. 6):

[...] ainda que em discurso se afirme que os ‘pesquisados’ são ‘sujeitos’, por que seus saberes e perspectivas nunca são levados em conta na construção

⁹ Segundo o Jornal da USP, pesquisa divulgada no dia 14/11/2018, dos 5.820 docentes ativos da Universidade, apenas 129 se autodeclararam pretos ou pardos. O número representa pouco mais de 2% do total. Fonte: 2,2% DOS PROFESSORES da USP se autodeclararam pretos ou pardos. **Jornal da USP**, São Paulo. 14 nov. 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/professores-da-usp-se-autodeclararam-pretos-ou-pardos/>. Acesso em: 18 out. 2022.

teórico-metodológico da ciência? Por que tais sujeitos só ‘servem’ para gerar dados a fim de serem analisados a partir de teorias e perspectivas que vem da academia e assim, da Europa Ocidental e dos EUA? Quando racializamos a produção do conhecimento, portanto, notamos uma divisão na qual o papel do pesquisador é dado ao branco, enquanto pretos e indígenas cumprem a função passiva de serem pesquisados, sendo essa uma segunda forma de colonização.

Onde estamos, afinal?

Estamos em muitos lugares e tentando reverter esses apagamentos, silenciamentos, essas novas formas de colonização citada por Benedetti (2019). Algumas dessas formas de reversão estão presentes quando construímos uma Geografia Negra, quando descolonizamos o currículo e essa discussão foi posta no primeiro capítulo da pesquisa. Falo dessa Geografia Negra que muitas vezes pode ser contestada, que nos gera certo desconforto e/ou reflexões se estamos no caminho certo e se o que pesquisamos é válido. Já venho falando sobre isso em momentos anteriores, porque foram angústias que caminharam comigo nessa etapa e assim, também, percebe Santos (2007, p. 23-24), precisamos acreditar e legitimar nossas pesquisas.

Por outro lado, a insegurança está muito mais voltada para o medo das punições previstas pelo rigor acadêmico para pesquisas que não sigam as normas, os métodos, as metodologias tradicionais. No caso de Geografias Negras ainda precisamos lidar com a não aceitação social das vozes, percepções, análises e escritas próprias de pensar o mundo e a sociedade porque não são ‘legitimadas pelas ciências sociais hegemônicas, são hostilizadas pelos meios de comunicação social, e por isso têm permanecido invisíveis, desacreditadas’.

Mas afinal, o que é a Geografia Negra?

Para mim, Geografia Negra está cercada de simplicidades e as práticas que desenvolvi sempre foram marcadas pelo simples, porém sempre acreditei que essas práticas eram repletas de potência. Lembro da aula marcante na pós-graduação (aquela dá início a esse capítulo), onde comentei que: “Geografia Negra é levar Milton Santos como referencial teórico para sala de aula, junto com sua obra, levar uma fotografia e mostrar para meus alunos e minhas alunas que nós também produzimos conhecimentos, que também somos intelectuais”. Na ocasião ouvi: “Mas, Milton Santos fez uma Geografia para todos”

Sim, concordo que Milton Santos fez uma Geografia para todos/as e passeava por diversos campos, mas é preciso destacar que nos anos 80 já existia publicações e entrevistas que abordavam críticas as questões raciais. O autor

acompanhando de perto esses debates, ressalta que a “questão negra” não deveria ser reduzida em si mesma, deveria ser pensada dentro da totalidade brasileira. (CIRQUEIRA, 2010, p.106).

E quais são esses outros estudos? Confesso que se tivesse acesso a esses textos em 2019, tenho certeza de que conseguiria me posicionar melhor e defender, de fato, a Geografia Negra. No entanto, não posso acelerar os processos e as leituras chegaram no momento que tinham que chegar. Eu já flertava com a leitura de *O Espaço do Cidadão* faz um tempo. A primeira edição do livro é de 1987 e, na sua escrita, Milton Santos foi visionário e construiu textos atemporais. Ler o *Espaço do Cidadão* e *As Cidades Mutiladas* é reforçar, mais uma vez, o quanto se tem de Geografia Negra nesses trabalhos e a grandeza desse geógrafo.

Em *O Espaço do Cidadão* (2007), o autor define muito bem quem são os cidadãos mutilados quando cita que é extensa a tipologia das formas de vida não cidadã, desde a retirada, direta ou indireta, dos direitos civis da maioria da população, às fórmulas eleitorais engendradas para enviesar a manifestação da vontade popular, ao abandono de cada um à sua própria sorte (SANTOS, M., 2007, p. 31). A gente sabe quem são esses e essas que tem seus direitos violados e lutam todos os dias para sobreviver. Nessa mesma página, o geógrafo chama atenção para o recorte de gênero quando cita a diferença salarial entre homens e mulheres e o quanto a questão racial é latente quando traz dados sobre o número de brasileiros sem instrução e os brasileiros que apresentam os menores salários. Tudo isso no fim dos anos 1980!

O autor segue tratando dessa questão em *As Cidades Mutiladas* e enquanto lia, parecia que ouvia Milton se posicionar. Com a sua fala mansa, mas sempre muito enfático e certo. O autor começa o texto com uma série de questionamento, dentre eles: O que é ser um cidadão? O que é ser um indivíduo completo, isto é, um indivíduo forte? O que é ser classe média? Ser classe média é ser cidadão? O que é ser cidadão nesse país? E finalmente, os negros nestes país são cidadãos? (SANTOS, M., 1996, p. 133).

Milton Santos (1996), fala de classe média, privilégios, democracia, cidadãos, direitos e como isso atravessa os corpos presentes nessa sociedade. Milton Santos fala do que o atravessa também:

E o fato de que a classe média goze de privilégios, não de direitos que impede aos outros brasileiros ter direitos. E é por isso que no Brasil quase não há cidadãos. Há os que não querem ser cidadãos, que são as classes médias, e há

os que não podem ser cidadãos, que são todos os demais, a começar pelos negros que não são cidadãos. Digo-o por ciência própria. Não importa a festa que me façam aqui ou ali, o cotidiano me indica que não sou cidadão nesse país. (SANTOS, 1996, p. 134)

Classe média esta que por muito tempo foi maioria nas Universidades brasileiras. Fico imaginando como esse texto de Milton Santos atingiu essas pessoas e imagino todos os desafios enfrentados por ele. Digo isso porque hoje não foi fácil habitar esse corpo que ainda não é visto como cidadão no Brasil, volto as dificuldades dos anos 1990, com todo o racismo velado, e penso no quanto os desafios eram maiores. Por isso é sempre bom afirmar que nossos passos vêm de longe e é preciso agradecer ao caminho aberto por esse antecessor e por todos/as os/as outros/as.

Milton Santos faz a gente ter uma mínima ideia das dificuldades e tensões dentro da USP a partir desse trecho: “Cidadania mutilada na educação”. Quem por acaso passou ou permaneceu na maior Universidade deste estado e deste país, a USP, e não tem nenhuma dúvida de que ela não é uma universidade para negros (SANTOS, M., 1996, p. 134). Sim, Milton Santos fez uma Geografia para todos, mas não podemos ocultar a sua Geografia Negra, porque a corporeidade fala antes de qualquer clássico escrito por ele.

Por sorte, o cenário está em evolução e o trabalho de Oliveira (2021) apresentado nesse capítulo demonstra o caminho positivo que vem sendo percorrido. Em muitos lugares desse Brasil, professores e professoras tem atuado nas brechas e construído essa Geografia. Abaixo, mais uma evidência e, com clareza, Guimarães (2014) discorre sobre o que é Geografia Negra.

Em primeiro lugar gostaríamos de apresentar que se as Geografias Negras podem ser entendidas como as variadas possibilidades de leituras de mundo proporcionadas pela interdisciplinaridade da Geografia com outras áreas do conhecimento e utilizando as mais diversas linguagens, mas o exemplo foi com a Literatura. As Geografias Negras (termo não hifenizado) podem abarcar para além das Geografias, das marcas no espaço geográfico, mas compor a complexidade que existe por trás das pesquisas e práticas pedagógicas. Então, envolve também repensarmos a maneira pela qual produzirmos conhecimento geográfico sistematizado. Permite construir trajetórias metodológicas e formas metódicas de trabalho utilizando epistemologias apropriadas. Neste caso, esse campo de estudo pressupõe descobrirmos caminhos próprios (GUIMARÃES, 2014, p. 305)

Nesse momento, preciso falar sobre um encontro precioso e me veio à cabeça as bonecas Abayomis¹⁰ e todo o acalanto em um momento de grande tensão que está por trás desse conto Iorubá. Encontrar a pesquisa desenvolvida por Geny Ferreira Guimarães foi acalanto, conforto, afago e todos os outros atributos bons que posso mencionar. Ler *Geo-grafias Negras & Geografias Negra* foi como um abraço apertado junto com a frase: “está tudo bem, você está no caminho certo!” Então agradeço essa antecessora, por abrir o caminho e, através desse encontro precioso, me dar força para seguir nessa escrita.

Conheci os trabalhos de Guimarães em janeiro de 2021 e fui notando as proximidades e o quanto estávamos conectadas, construindo uma Geografia Negra. Outro ponto em comum é a escrita detalhada utilizada por mim e por ela, ex-aluna da incrível Conceição Evaristo. A Geografia Negra de Geny Ferreira Guimarães está relacionada com Literaturas Negras e o seu texto é cercado de subjetividades.

Pronto, as referências que eu precisava estavam ali também. Logo, eu iniciei um trabalho em sala de aula que envolvia levar escritoras e escritores negros juntamente com os conteúdos de Geografia e depois de um tempo percebi que estava fazendo Geo-grafias Negras. Ou seja, trabalhava conteúdos de Geografia utilizando Literaturas Negras (interdisciplinaridade com Literatura e também uso de linguagem diferente da geográfica) para a compreensão dos assuntos. (GUIMARÃES, 2020, p. 301)

A geografia, essa ciência tão potente que venho destacando desde a introdução, nos permite tantas coisas, passear por diversos universos, não se esquecendo de que neles existem uma questão racial para ser trabalhada. Guimarães (2020) fala dessa junção da Geografia com a Literatura e esse é um par que gosto muito, pois viabiliza muitos olhares geográficos. O que dizer da obra de Carolina Maria de Jesus? O quanto de Geografia está presente em *Quarto de Despejo – Diário de uma favelada*? O quanto o raciocínio geográfico pode ser despertado quando resolvo discutir urbanização, desigualdade, fome através desse dia a dia cruel narrado pela escritora? “[...] Eu classifico São Paulo assim: O Palácio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos.” (JESUS, 2014, p. 32).

¹⁰ Para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros – navio de pequeno porte que realizava o transporte de escravos entre África e Brasil – as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa “Encontro precioso”, em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano, cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim. No *link* do *site* Afreaka encontram-se mais informações sobre o conto: <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/> .

Eu ainda não usei *Quarto de Despejo* para construir minha Geografia Negra, mas compreendo que é possível construir muitas práticas e alcançar muitos objetivos com essa obra. Guimarães entende que é possível alcançar diversos objetivos quando constrói a sua Geografia & Literaturas Negro Brasileiras e aqui estão alguns deles:

- Promover a manutenção da aproximação entre livros e estudantes por desenvolverem e descobrirem um sentido no sentido na leitura. Sabemos que as novas gerações são mais visuais e o mundo virtual é muito mais rápido do que o acesso a livros;
- Aplicar de forma plena a Lei 10.639/2003 por meio de instrumentos didático pedagógicos que ajudem a dar visibilidade e valorização da cultura e história dos africanos no Brasil e seus descendentes aproximando duas áreas de conhecimento dentro de uma perspectiva ser Espaço-tempo.
- Promover aulas que apresentem discussões sobre conhecimentos que até então não faziam parte da vida dos estudantes, dos currículos escolares e que, por direito, os estudantes precisam ter acesso aos mesmos porque contam as histórias dos seus grupos de pertença;
- Por causa da identificação e identidade que é construída. (GUIMARÃES, 2020, p. 302)

Chamo a atenção para a aplicação da Lei 10.639 de 2003, que também já foi discutida nesse texto em um outro momento, mas enfatizo o tópico para “promover aulas que apresentem discussões sobre conhecimentos que até então não faziam parte da vida dos estudantes, dos currículos escolares” (GUIMARÃES, 2020, P. 302) e os currículos universitários, não podem ser esquecidos.

Por isso, mais uma vez, destaco a Geografia Negra construída por Amanda Cristina Benedetti que coloca o “Dedo na Ferida”, citando a música do *rapper* Emicida (2012), quando articula esses apagamentos no curso de Bacharelado em Geografia com a colonialidade do poder tão bem apresentada por Quijano (2005)¹¹. Segundo Benedetti (2019, p. 12) para nós, a falta de discussão racial na Geografia e o número tão baixo de autores e autoras pretos no nosso currículo estão completamente ligados à colonialidade do poder, padrão de poder fundado sobre a ideia de raça e de controle do trabalho.

Amanda Cristina Benedetti faz Geografia Negra, porque sua pesquisa está ligada à nossa formação inicial, uma vez que aquilo que aprendemos na universidade revela o que vamos ensinar na escola, as disputas que iremos travar e o repertório que iremos construir. Se a nossa Geografia vai construir formas de ler o mundo, interpretar e conseqüentemente se posicionar (SANTOS, Renato; SANTOS, Ronald, 2020, p. 81) e, se nossa formação busca combater o racismo e as visões estereotipadas e

¹¹ No trabalho de BENEDETTI, 2019 é apresentado a ideia de colonialidade do poder, porém em *Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas*, de Anibal Quijano (2005), é possível aprofundar a discussão do tema.

homogeneizantes presentes na geografia (e na escola) (SANTOS, Renato; SANTOS, Ronald, 2020, p. 83)

O professor Renato Emerson dos Santos há muito tempo desenvolve uma pesquisa importante que relaciona a Lei 10.639 de 2003 e o ensino de Geografia. O professor integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais (NEGRAM), há bastante clareza nos seus artigos sobre os objetivos da Lei e as modificações que podem ocorrer na Geografia e no ensino de Geografia quando ela é usada de fato:

[...] reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação, o que requer inserir conteúdos, mas também rever conteúdos, rever práticas e posturas pedagógicas, materiais e métodos pedagógicos, rever conceitos e paradigmas, transformar a forma como as escolas executam a coordenação das relações raciais no seu cotidiano (marcado pela reprodução da discriminação e pelo silenciamento diante do racismo), transversalizar a discussão pelas diferentes disciplinas, enfim, uma pauta bastante robusta, diversa e complexa que mexe diretamente nos jogos de poder em todos os âmbitos de construção e regulação das práticas educativas. (SANTOS, Renato, 2007, p. 2)

Sou apaixonada por esse artigo porque ele é tão fácil de compreender e, de diversas formas, escancara a relação da Geografia com a Raça (existe um subtítulo dedicado a essa discussão) e o autor faz uma tríade importante que contempla raça, espaço e relações de poder. Entretanto, o que me faz refletir, o que me faz olhar minhas práticas e firmar a minha Geografia Negra tem a ver com posicionamento. Será que tenho contribuído para uma tomada de posição das minhas alunas/os? Para Renato Emerson dos Santos (2007) “se posicionar no mundo” tem a ver com:

(i) conhecer sua posição no mundo, e para isto o indivíduo precisa conhecer o mundo; (ii) tomar posição neste mundo, que significa se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução desse mundo. Se posicionar no mundo é, portanto, conhecer a sua posição no mundo e tomar posição neste mundo, agir. Saber Geografia é saber onde você está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre esse mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar. (SANTOS, Renato, 2007, p. 27)

Acredito que toda vez que recebo uma mensagem de uma aluna ou um aluno questionando “O que eu sou? Qual a minha cor?” está conectado com esse despertar para se posicionar. Quando meus alunos/as não negros reconhecem as estruturas desarmoniosas da sociedade e se conscientizam que é preciso reconstruir, repensar, ressignificar essas estruturas, o olhar sob o espaço geográfico e que eles/as são fundamentais para isso, sinto essa tomada de posição sendo enraizada nesses corpos.

Poderia citar tantos outros exemplos, porém o Capítulo 3, é o anúncio dessas tomadas de posição.

Renato Emerson faz Geografia Negra quando discute Raça e Geografia, mas a sua Geografia Negra também se faz quando se investiga as dificuldades que professores/as de diferentes localidades encontram para tensionar esse material que está presente nas escolas. No artigo *Desafio para a implementação de uma educação antirracista no ensino de Geografia: os conflitos na prática cotidiana de professoras (es)* traz uma série de depoimentos sobre o planejamento das escolas e como os currículos têm sido pensados pelos docentes.

Dentro da Geografia que se ensina existe um pensamento que muitas vezes invisibiliza a história da população negra e sua importância na construção do Brasil. À medida que assumimos que o currículo de Geografia é disputado, também podemos assumir que as formas de ler o mundo também são disputadas no cotidiano escolar. (SANTOS, Renato; SANTOS, Ronald, 2020, p.80)

Nos depoimentos, Santos, R; Santos R. (2020) traz a relação que alguns professores estabelecem com as escolas e essa falta de conexão que os impossibilita vivenciar o cotidiano escolar de uma maneira densa. Ou seja, o fato de lecionar em diversos lugares faz com que as suas relações cotidianas sejam abaladas, inclusive para perceber essas “regulações” presentes no cotidiano escolar (SANTOS, R; SANTOS, R 2020, p. 92)

Quando penso na minha relação com a Escola Estadual Marina Cintra, penso ser possível denominá-la com uma relação muito densa. Assumi o cargo em abril de 2014, criei a Semana da Consciência Negra em novembro de 2015 e quase todos os dias fazia a refeição do almoço com os alunos e as alunas. Sou aquela professora que se pendura na grade para assistir o interclasse (a quadra não tem arquibancada), que faz a loucura de sair com 20 ou 30 estudantes em um transporte público para realizar, ao menos, um trabalho de campo. Vivo no mesmo bairro que os/as estudantes da escola e no meu transitar sempre existe a interceptação de uma ou outra. São atuais e/ou ex-alunos/as que tem irmãos e irmãs que estudam no Ensino Fundamental 1 e que um dia serão meus alunos/as.

Quando acessei o chão da escola, sem saber, entendi que precisava humanizar os corpos que estavam ali, inclusive o meu corpo. Também entendi que alunos e alunas são ativos/as e precisava estabelecer essa relação que considera e respeita esses corpos em suas infinitas particularidades.

Pensando nessas infinitas particularidades, gostaria de destacar os dois anos que tive carga suplementar em uma outra escola da Diretoria de Ensino - Região Centro. As aulas eram no período noturno para o Ensino Médio regular e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ministrar aulas nessa escola foi um grande desafio, pois os alunos e as alunas do EJA têm outras necessidades e rotina, além disso, muitos estão esperando a escola e a Geografia de antes, uma Geografia desinteressante e isso me trouxe conflitos com um ou outro aluno. Ao mesmo tempo, preciso destacar o aprendizado imensurável que tive com as alunas do *Programa Transcidadania*¹². Sem dúvidas foi muito rico e sinto o quanto cresci como profissional, mas também como humana a partir do momento que tratei essas mulheres como sujeitas de sua história, em uma outra posição dentro da sociedade, assim como eu dentro da universidade.

Lembro-me de a Diva dizer: “Você não tem problemas em nos chamar pelo nosso nome”, referindo-se ao fato de que alguns professores não usavam o nome social dessas alunas. Lembro-me da Cibele, que ouvia a explicação desenhando. Um dia, ao final de uma aula, entregou a minha caricatura. Lembro-me dos fins de aula: elas eram as últimas a sair, tiravam dúvidas e sempre elogiavam. Mulheres, transgênero, em sua maioria negras, algumas migrantes, a maioria pobre. Em 2015, a minha Geografia Negra contemplava essa diversidade de corpos e já questionava que Geografia eu queria construir porque

[...] a ciência geográfica, enquanto disciplina escolar, precisa se reinventar para atender a esses movimentos que antes eram invisibilizados, uma vez que o eurocentrismo impera no imaginário brasileiro. É necessário pensar e repensar qual geografia escolar estamos construindo, de modo a refletir até que ponto ela está articulada com as mudanças ocorridas nos últimos tempos (SILVA; SOUZA, 2021, p. 155)

A citação se refere ao artigo de Tiago Dionísio da Silva e Camila Vianna de Souza sobre o EJA e a Geografia. Nele, considero que também fazem uma Geografia Negra quando propõem mostrar as contribuições que essa ciência pode trazer para a Educação de Jovens e Adultos quando consideram classe e raça. O trabalho começa analisando a História brasileira e as exclusões que aconteceram em um passado não tão distante e que tem reflexo no sistema educacional até hoje. No início do artigo, a dupla

¹² Programa criado em 2015 que promove a reintegração social e o resgate da cidadania para travestis, mulheres transexuais e homens trans em situação de vulnerabilidade. Mais informações em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/lgbti/programas_e_projetos/index.php

mostra o quanto a Geografia pode contribuir de diferentes formas para pensar, discutir e entender a questão racial articulada com a dimensão de classe.

A Geografia pode desvelar as dimensões de desigualdade espaciais marcadas não só pela desigualdade social, mas também pela racial. Ela pode também construir análises comprometidas tanto com a denúncia quanto com a luta pela igualdade de direitos, agregando às suas análises as condições sociais, econômicas e raciais dos sujeitos presentes nas salas de aula da EJA. Essa ciência também leva em conta as ausências, ressignificando as lutas de resistências, a cultura, as marcas sociais e espaciais deixadas por essa população que vem, ao longo dos séculos, lutando pela igualdade de condições (SILVA; SOUZA, 2021, p. 143)

Para continuar conectando EJA, o artigo acima e experiências, pensei nas falas da professora Andressa, docente de Geografia no CIEJA Campo Limpo (Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos), durante as reuniões do PIBID, programa de formação de futuros professores/as que integramos. O CIEJA Campo Limpo é diferente e tem um currículo voltado para as demandas do território periférico, negro, nordestino e de baixa renda da parte sul do município e a Geografia considera esses recortes, do contrário, não fará sentido para os alunos/as do EJA estarem ali.

Segundo Andressa, o currículo é construído pensando na comunidade, os/as docentes elaboraram as atividades pensando no perfil dos estudantes que tiveram problemas sérios com alfabetização, essas pessoas têm acesso a esse currículo que dialoga com a sua realidade, que dá visibilidade, que contribuiu para autonomia, acolhimento, escuta e essa é uma atribuição da Geografia que precisa estar ativa nas nossas aulas e quando criamos o nosso repertório.

Para Silva e Souza (2021, p. 159) é preciso, portanto, trabalhar uma geografia que considere o estudante por inteiro, enquanto um sujeito histórico, fruto e, ao mesmo tempo, agente da luta por uma educação, que, afinal, é um direito social. E como esse direito foi assegurado para esses/as estudantes durante, por exemplo, a pandemia de COVID-19? O relato é duro, mas nada que não sabemos ou imaginamos, porque a realidade dessas pessoas nunca fugiu disso. Falamos de alunos/as que não tem computador, celular smartphone avançado, acesso à internet e Andressa revelou um detalhe importante: muitos/as tem baixa visão e não conseguem enxergar as mensagens no aplicativo *Whatsapp*. Tudo isso, ou seja, a falta de computador e outras tecnologias, impacta o ensino-aprendizagem de centenas de alunos/as e no EJA não foi diferente. Dessa forma, os autores revelam que

[...]estamos falando de uma desigualdade que é norteada, também, pela desigualdade econômica inerente ao sistema capitalista que regula o trabalho humano, dividindo a população entre os que exploram a força do trabalho

alheio e os que são explorados. Nesse último grupo, a grande maioria é de negros, que vivem nas periferias das grandes cidades brasileiras e ocupam as salas de aula da EJA na busca daquilo que lhes foi expropriado por causa dessa desigual relação econômica e racial entre brancos e negros (SILVA; SOUZA, 2021, p. 158)

Hoje, como professora e mestranda, depois de tantas leituras e imersões, penso que não faz sentido trabalhar dessa forma, apresentando uma Geografia desconectada das diversas realidades e corpos presentes nas escolas. É necessário, portanto, refletirmos sobre uma geografia que abarque as novas demandas, levando em conta que a questão racial tem um protagonismo a ser considerado nesse debate, visto que, ao longo da História brasileira, a população negra ficou à margem dos direitos sociais (SOUZA; SILVA, 2021, p. 154).

Não posso deixar de destacar o quanto o estado de Goiás, mas especificamente, a Universidade Federal de Goiás (UFG) tem trazido de forma integral o debate da relações étnico-raciais, o olhar para a Geografia que considera o recorte racial e a Geografia Negra. O professor Alex Ratts tem uma atuação muito importante quando pensamos nos temas citados acima, são diversos trabalhos publicados pelo geógrafo, orientações (como a de Lorena Souza, que foi citada nesse capítulo) e aulas de *Espacialidades e culturas africanas e afro-brasileiras*, ministradas em 2006 e 2008, baseada no espírito da Lei 10.639/03 e aberta a estudantes de vários cursos (RATTS, 2018, p. 33).

Em *A perspectiva do mundo negro: notas para o ensino de Geografia da África no Brasil*, Alex Ratts cita a importância da Lei 10.639 de 2003 e o quanto o ensino de Geografia pode ser pensado e reformulado a partir dessa norma. Repensar e reformular são ações que precisam estar presentes quando construímos aulas que abordam o continente Africano. É preciso romper com os estereótipos e limitações que envolvem a forma que ensinamos continente Africano e, para o autor, é preciso se cercar de outras disciplinas para criar aulas e novas possibilidades, assim, tendo em mente a inter e a transdisciplinaridade, vários caminhos são possíveis (RATTS, 2018, p. 36).

Em 2018, o autor já anunciava esse mergulho em diferentes perspectivas da Geografia Negra e o quanto as pesquisas se propagaram nos últimos anos, para ele:

Há um caminho aberto para se tratar de África, diáspora africana, população negra, relações étnico-raciais, racismo e temas correlatos no campo da Geografia Escolar. A produção e a experiência que têm sido feitas em algumas universidades (UnB, FFP/UERJ, UFRGS, USP e UFG, dentre outras) indica a fertilidade desse terreno. Cabe, por fim, uma reflexão que muitas vezes passa ao largo da produção científica que é a invisibilização ou negação destes temas

e da autoria, ou seja, do sujeito negro como produtor de conhecimento como contra hegemonia no quadro do pensamento ocidental. (RATTS, 2018, p. 38)

Orientada por Ratts no seu mestrado, Lorena Francisco de Souza é autora da dissertação *Corpos Negros Femininos em Movimento: trajetórias socioespaciais de professoras negras em escolas públicas*, que produz um conhecimento contra hegemônico. Muito do que Souza escreve me atravessa, os depoimentos das professoras entrevistadas também. Souza (2007, p. 14) diz:

[...]que falar sobre gênero requer cautela e firmeza. Falar sobre raça e gênero requer coragem e ousadia. Infelizmente no país da suposta democracia racial, escrever sobre desigualdade entre mulheres negras e brancas é considerado, muitas vezes, uma ação desnecessária, posto que se trata de uma questão inexistente.

Desafiante tratar de qualquer tema que mexe com as estruturas da universidade, ou aonde for, nesse país que ainda dissemina o mito da democracia racial, muito bem abordado pela autora. Souza (2007) fala de racismo, bebe na fonte de Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, mulheres negras importantíssimas no que diz respeito à produção de conhecimento e que contribuíram para enraizar nos corpos femininos negros que também somos intelectuais. Além disso, traz as vivências, as trajetórias dessas professoras no espaço e as disputas implícitas e explícitas que as cruzam no chão da escola. Acho extremamente marcantes e especiais os depoimentos e destaco:

[...] eu busco o tempo todo ajudar pessoas negras, dizem que é um erro, mas eu trabalho... quando tem uma criança negra na minha sala, com certeza, eu dou mais atenção pra aquela criança, pode ser que é errado, mas eu faço isso e não me arrependo de trabalhar hoje isso, porque eu quero fortalecê-las pra não acontecer o que aconteceu comigo. (SOUZA, 2007, p. 61)

Nesse trecho e em tantos outros tem um pouco do meu olhar! Essas professoras também falam por mim!

Lorena Francisco de Souza continua produzindo Geografia Negra quando a pesquisadora discorre que a prática docente em sala de aula ultrapassa o ensino da matéria em si e, portanto, mediar os processos de conhecimento é considerar os/as alunos/as como sujeitos ativos/as produtores de identidades, contexto social e culturais diversos com valores e expectativas distintas do que é estabelecido como norma social. (SOUZA, 2007, p. 275)

O artigo *A Geografia escolar e o ensino das relações étnico-raciais: apontamentos a partir do currículo referência do estado de Goiás* passeia por diversos

temas importantes quando pensamos na introdução, de fato, da questão étnico-racial no ambiente escolar: desde a formação de professores/as que precisa avançar; a função social da Geografia e o quanto essa ciência promove uma reflexão crítica, até o quanto os temas podem ser polêmicos, conflituosos, mas devem ser trabalhados e o quanto é desafiante inserir essa temática (SOUZA; SANTOS, 2020, p. 275-276).

Quando citei (no início do capítulo) que quem falou por mim no dia daquela aula tão complicada da pós-graduação foram mulheres que pesquisam povos originários no Amazonas, territórios lésbicos no Rio de Janeiro e turismo negro em São Paulo, também preciso reforçar que eu falo por elas e por esses sujeitos nas minhas aulas. Eu sei o que me atravessa de forma mais latente, mas também sei que preciso contemplar outros grupos, por isso, a minha Geografia Negra passa por diversos recortes, por uma interseccionalidade¹³ e Souza e Santos (2020, p. 276) citam isso na sua construção:

[...] quando procuramos trazer o ensino das relações raciais na sociedade brasileira para a geografia escolar estamos nos referindo ao desafio desta disciplina em apresentar um elemento interseccional – no caso, a raça - como fator para o desmantelamento dos direitos sociais e políticos de uma parcela da população, para a segregação socioespacial, para a situação de refúgio e migração para o trabalho, para a violência doméstica e policial, em suma, para a desigualdade social em todos os aspectos. Nesse sentido, é compreender que as relações raciais estão presentes nos mais variados temas e conteúdos problematizados e pensados pela Geografia na escola.

Como eu disse, uma série de professoras/es vem atuando nas brechas e construindo uma Geografia Negra. Pouca coisa ainda está documentada, mas estamos em um caminho de ascensão, tanto no número de pesquisas na Geografia, quanto no número de pessoas negras que estão acessando a Universidade e irão enegrecer outras ciências que são tão brancas quanto a Geografia.

E a minha Geografia Negra?

Gostaria de dividir que em breve os momentos minuciosos que envolvem minha pesquisa e a defesa dessa Geografia Negra chegará, antes preciso falar de escola, experiência e escrevivência.

2.3 SUSTENTANDO A CONSTRUÇÃO DE UMA GEOGRAFIA NEGRA

¹³A interseccionalidade tem como objetivo dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, do capitalismo e do cisheteropatriarcado. Para Kimberlé Crenshaw, sua formuladora, “a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias (AKOTIRENE, 2019, p. 19).

Disputar o currículo de Geografia na sala de aula de uma escola pública tem proporcionado uma série de experiências. Nunca imaginei que essas inquietudes e disposição pudessem promover tantas coisas para mim e para os alunos e as alunas. O ano de 2019 foi tão rico, repleto de experiências e a ideia é que possamos entender essa disputa de currículo, essa Geografia Negra, através dessas experiências que passaram pelos corpos que transitam no chão da escola no capítulo 3.

Assim, entendemos que é preciso pensar a educação através da experiência e que ela está para além de opiniões e informações, como aborda o texto de Larrosa (2002). Tenho certeza de que nos apropriamos de muitas informações naquele ano de 2019 e que os alunos, cada vez mais, aprenderam a se posicionar e argumentar. Entretanto, o que se passou?

Para Larrosa (2002, p. 21) a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Quantas vezes nos sentimos tocados por essas experiências? Para mim, foram tantas que não consigo mensurar. Talvez, no capítulo 3, através de alguns relatos e de uma escrevivência densa, teremos dimensão de como foi construir essa Geografia Negra e toda essa disputa de currículo.

Sempre pensei em criar o *Diário de uma professora* para escrever, contar ou relatar essas passagens tão únicas na escola. Nunca deu tempo, porém, se esses professores/as da experiência fossem colocar tudo em um papel e utilizassem o estudo de Larrosa (2002) como embasamento teórico, com certeza, teríamos um trabalho incrível, um grande diário que contribuiria para a formação dos/as futuros/as docentes. Nunca deu tempo porque as engrenagens que movem a escola nos forçam para que essas experiências não tenham tanto sentido, que a nossa preocupação seja só a técnica, as avaliações, as competências e os índices. Infelizmente, os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça (LAROSSA, 2002, p. 23).

Assim, a gente vai deixando passar aquelas bonitas experiências que só esse lugar tão único pode nos ofertar. A gente não deixa espaço para outras coisas que parecem que não combinam com a escola, mas no fundo deveriam ser a cerne desse lugar.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender

o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LAROSSA, 2002, p. 24)

Aprendi a escutar mais, pois tentei fazer da minha sala de aula um espaço seguro para construção de narrativas. Exalava mais atenção e delicadeza, mais do que já sou. Perdi as contas do quanto transbordei pelos olhos e fui entendendo que meu corpo nunca esteve no automático, cada dia era um dia, de uma nova experiência, cada dia na escola é único. Então, posso afirmar que fui esse sujeito da experiência, porque sempre estive de corpo inteiro, experimentando, me expondo, mesmo sem saber ao certo.

O sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a ‘o-posição’ (nossa maneira de opormos), nem a ‘imposição’ (nossa maneira de impormos), nem a ‘proposição’ (nossa maneira de propormos), mas a ‘exposição’, nossa maneira de ‘ex-pormos’, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LAROSSA, 2002, p. 25)

Essa exposição, esse todo que me cruza, mostra o quanto sou objeto e sujeito dentro da escola e nesta pesquisa. Aqui, chega o momento de falar desse objeto de estudo. E como é ser objeto de estudo e sujeito responsável pela análise de todo esse trabalho desenvolvido? Parece uma tarefa difícil, mas ser o objeto e sujeito tem os seus prós: falar de uma realidade vivenciada todos os dias é mais fácil. Se antes “aproximar-se demais do objeto, torna-se parte dele, deixar-se invadir pela pesquisa são posições condenáveis ou impeditivas pelo método científico tradicional” (BAITZ, 2006, p. 27), hoje os trabalhos acadêmicos passam por uma flexibilização. O que facilita escrever sobre as minhas práticas escolares e como elas atingem meus alunos. Assim, ainda segundo Baitz (2006, p. 31): “[...] nem todos estão dispostos a arcar com o peso de suas próprias verdades [...] analisar os motivos mais íntimos de uma pesquisa implica deixar-se examinar, deslocar o campo de coerência do objeto e incluir-se nele.”

Estar implicada na pesquisa é falar de um olhar de dentro, real e permeado por sensibilidade. É o que falta com a escola e para a escola. Mais do que isso, um projeto que traz liberdade e autonomia para mostrar o olhar de uma professora e seus alunos/as é um grande avanço para romper com esse modelo de escola e esse currículo que tanto criticamos. Partimos do pressuposto que “um pesquisador capaz de examinar um objeto

através da separação sujeito/objeto pode agora aproximar-se e incluir-se na jornada de pesquisa.” (BAITZ, 2006, p.31).

Construir uma pesquisa com esse ponto de vista, detalhando a realidade da escola, de um jeito tão humano não é tão comum nas universidades, mas esse corpo implicado na pesquisa é um corpo diferente ocupando a universidade, faço parte desta geração que contesta as suas estruturas, inclusive do que é o objeto de estudo e como escrevemos sobre ele.

Assim, os estudos etnográficos podem contribuir para elucidar como esses caminhos foram traçados e trazer base metodológica para descrever essas experiências e essa relação diferente entre sujeito e objeto. A etnografia tem como objetivo descrever a vida do outro, de maneira acurada e sensível, guiada por um processo de observação detalhada e da experientiação da realidade desse outro (INGOLD, 2008, p. 69-92).

Aqui falo do cotidiano, de uma descrição que é contínua e vê a escola sob uma outra perspectiva. É o olhar, o ouvir e toda a interação que não é algo simples. Falei de um diário relatando experiências que, em um primeiro momento, parecem ser algo tão normal, mas existe uma densidade, um mergulho e entrega muito grande nessas experiências. Para Magnani (2002, p. 17) o método etnográfico não se confunde nem se reduz a uma técnica; pode usar ou servir-se de várias, conforme as circunstâncias de cada pesquisa; ele é antes um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos.

No estudo de Geertz (1989) existem outras importantes contribuições quando falamos de Antropologia e estudos etnográficos. Por exemplo, para o autor:

Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é a etnografia. E é justamente ao compreender o que é a etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa análise antropológica como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. (GEERTZ, 1989, p. 15)

Dessa forma, aquele desejo de diário citado anteriormente vira possibilidade nessa etapa. A resenha de Costa (2016) ajuda a esmiuçar essa descrição densa proposta por Geertz (1989) quando cita que:

[...] as etnografias elaboradas a partir da descrição se caracterizam por haver uma percepção mais aguçada, em que se percebe as ‘miudezas’, está pode ser verificada através das seguintes características: “ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste

em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis [...] ela é microscópica” (GEERTZ, 1989, p. 31).

Assim, a etnografia é uma estratégia adotada dentro deste texto, porque ela propõe um “olhar de perto e de dentro” (MAGNANI, 2002, p. 18). Olhar de perto e dentro também são proposições de Conceição Evaristo e outras autoras, como Geny Guimarães, citada no início do capítulo, que contestam essa forma de escrita acadêmica. Falo de Geertz e outras pessoas que pensaram as diretrizes da etnografia que está presente nessa pesquisa, mas eu preciso beber da fonte de quem se parece comigo e de corpos que tem outros pontos de partida e esse também é o meu. Dessa maneira, a escrevivência de Conceição Evaristo traz luz para diversos momentos tão singulares desse texto e é uma ferramenta metodológica que apoia minha pesquisa, me representa e me identifico porque ressignifica as narrativas, me coloca em uma posição de compor o enredo real da escola pública, enredo de uma mulher preta escritora do terceiro mundo, citando Anzaldúa (1980, p. 230): como é difícil para nós pensar que podemos escolher torna-se escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos!

Podemos não só escrever, como também criar os nossos métodos, porque somos mulheres que escrevem a partir de outra perspectiva e realidade, que adotam uma riqueza na escrita, nesse caso, a chamada escrevivência, que não pode ser diminuída porque não está nos moldes pensados pela academia, pelo contrário, precisa ser enaltecida pois refuta estruturas tão tradicionais. Quantas vezes eu questionei o meu trabalho, a sua validade e importância? Ler Evaristo e Guimarães consolidaram e deram firmeza para seguir com essa escrita tão única, tão implicada. Evaristo (2017) diz:

[...] escrever significa, nesse sentido, contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor/a e protagonista, quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas. (EVARISTO, 2017)

Como dito anteriormente, a escola é única e é preciso escrever de maneira minuciosa. Uso a escrevivência de Conceição Evaristo (2002, p. 622) a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil. Assim, chega o momento de dar voz para essas experiências, para o cotidiano de uma mulher negra dentro de uma escola, dentro desse espaço de poder.

[...] uma escrita que é profundamente comprometida com a vida. É profundamente comprometida com a vivência. Mesmo num processo de ficcionalização, eu vou ficcionalizar a partir de fatos e situações reais que

podem ser da minha vivência ou não. Que podem ser inclusive da minha história particular, como pode ser da minha história coletiva. Sempre uma escrita marcada pela minha condição, pela minha vivência de mulher negra na sociedade brasileira (EVARISTO, 2017)

No capítulo 3 desta dissertação não existe ficção, mas existe a escrevivência de ações e situações cotidianas que questionam as estruturas da escola (e da academia), porque a nossa escrevivência não pode ser lida como história para ninar os da casa grande e sim para incomodá-los em seus sonos injustos (EVARISTO, 2007, p. 21).

3 MANUAL PRÁTICO PARA AULAS, GEOGRAFIAS NEGRAS E AFINS

Em 2007 ingressei no curso de licenciatura na Universidade Estadual Paulista (UNESP, Campus de Presidente Prudente) e esse foi o mesmo ano que conheci o álbum *Manual Prático Para Festas, Bailes e Afins* do cantor, produtor e multi-instrumentista Ed Motta, lançando 10 anos antes. O nome do álbum é inspiração para o título desse capítulo.

Nesse ano, comecei minha paixão por esse artista e por sua obra. Falando bem a verdade, a paixão por música, ficou mais latente e eu nem sabia que elas estariam tão presentes nas minhas aulas e na minha forma de construir essa Geografia Negra. Lembro-me de uma aula de Geografia Urbana, no terceiro ano da graduação em que a professora Maria Encarnação Spósito pediu um plano de aula como forma de avaliação da disciplina. Na ocasião, dei a ideia para o meu grupo de trabalhar com fotografias e letras de rap para explicar problemas que estão inseridos nas grandes e pequenas cidades e uma das músicas utilizadas foi *Negro Drama* dos Racionais MC's com o trecho “[...] eu recebi seu tic, eu recebi seu kit de esgoto a céu aberto e parede de madeirite”.

Esse plano de aula, que foi atividade na Universidade evoluiu com o tempo e fui levando comigo esse interesse por trabalhar com a música, no caso, a música negra, principalmente o rap. O samba e o funk em menor quantidade, porém sempre apareceram nas aulas. O rap circula mais a minha vida, no Brasil, a cidade de São Paulo é o berço desse estilo de música com letras tão geográficas. No fim dos anos 1980, diversos rapazes se reuniam na Estação São Bento e ali criavam suas poesias faladas, dançavam e articulavam os primeiros grupos de rap. A dupla Thaíde e DJ Hum e o grupo Racionais MC's surgiram nessa época e nesse contexto. Um dos percussores do movimento, Nelson Triunfo, diz que “na maioria das vezes, ficávamos ali nos arredores das ruas 24 de Maio, Barão de Itapetininga e Dom José de Barros, ali na Praça da República. Às vezes, dançávamos na Sé” (BUZO, 2010, p. 23). No livro *Hip Hop: dentro do movimento*, que é organizado por Alessandro Buzo, outra importante referência para o Hip Hop, mais um depoimento de Nelson Triunfo lembrando esse tempo e a chegada na Estação São Bento:

Em 1985, tive um problema de saúde, machuquei o joelho e precisei me afastar um pouco da dança. Foi quando o João Break e o Luizinho, irmão

dele, levaram o break para a Estação São Bento do metrô. E ali se formou o embrião do Hip Hop brasileiro, porque o espaço começou a se popularizar e atrair muita gente que hoje é referência nacional como os Racionais, o Thaíde, o DJ Hum, os grafiteiros Osgemeos, o Marcelinho BackSpin e muitas outras pessoas (BUZO, 2010 p. 26).

O centro da cidade sempre respirou a cultura Hip Hop, a cultura negra de São Paulo e tudo que a englobava (e ainda engloba). Frequentei muitos lugares, por exemplo a *Discopédia*, o *Sintonia*, a *Matilha Cultural*¹⁴, e ali fiz contato com pessoas desse universo, desse estilo de vida que é o *Hip Hop* e que fortaleceram a construção da minha Geografia Negra na escola, principalmente quando falo da *Semana da Consciência Negra*.

No centro da cidade existem essas configurações e nas periferias muitas coisas também estão acontecendo, em especial os saraus e slams. Aqui destaco o *Sarau da Cooperifa*, organizado por Sérgio Vaz, e o primeiro slam de São Paulo, o *Slam Guilhermina*, na estação Guilhermina. O slam é uma forma de batalhar que eclodiu nos últimos anos, principalmente nas periferias de São Paulo. Hoje essa forma de mostrar a realidade das periferias através da batalha de poesias está espalhado por todo município e o Centro também têm suas edições de slam (*Resistência*, na Praça Roosevelt e o *Sófala*). A minha forma de construir Geografia Negra também passa por esses eventos que surgem nas periferias e ganham força na cidade inteira. As bordas da cidade mostrando sua potência e formas de criar resistência assim como a minha forma de construir Geografia.

Nas letras, nos poemas, nas batalhas de rima e poesia estamos falando de uma arte que consegue traduzir a realidade de milhares de brasileiros/as e dessa forma estamos falando de Geografia também. Os/as MCs (de *rap* ou *funk*), os/as *slamers* ou quem resolve se arriscar em uma roda de sarau, expressam o sentir de pessoas inseridas nas periferias e bairros mais pobres e que estão lutando para garantir o básico há muito tempo. Para Renato Emerson dos Santos (2015):

Os bairros e comunidades de maioria negra que temos hoje são, portanto, heranças do passado e também fruto do racismo no presente, que aparece como um regulador de acessos diferenciados a oportunidades sociais de renda, emprego, educação e também (consequentemente) moradia, grafando

¹⁴ Lugares que frequento desde 2013, a *Discopédia*, desde 2012, é uma festa dedicada cem por cento ao uso e à valorização do vinil, com os DJ's Nyack, Marco e Dan Dan. Já a *Sintonia* é uma famosa festa de Rap, R&B, Original-Funk, Jazz, Samba-Rock, Reggae, Soul e Disco Music, com os DJ's KL Jay, Ajamu, Marco e Will. Por fim, a *Matilha Cultural*, centro cultural autônomo com muita arte, ativismo, meio-ambiente e proteção animal, além de contar com espaço de cinema, shows, exposição e café.

o espaço urbano como constituinte de um modelo capitalista periférico, dependente e baseado na hiperexploração da força de trabalho (SANTOS, Renato, 2015, p. 333)

Certamente, o rap, o samba e o funk dão conta de falar dessas faltas, ou melhor, desigualdades, que estão presentes em diversos conteúdos da Geografia e é tema de diversas pesquisas. Essa ciência de tamanha força pode sempre estar articulada com essas potências produzidas nas periferias, por pobres, pretos e pretas desse Brasil.

Como foi dito, a música me atravessa de forma expressiva e, por isso, usar como inspiração o nome do álbum de um grande artista como Ed Motta é muito incrível para mim. O nome desse álbum que sempre me chamou muita atenção, virou nome do pequeno “manual” que será criado para ajudar os leitores e as leitoras na construção e inspiração de práticas que promovam uma Geografia Negra. Esse repertório conta com práticas que já foram construídas na sala de aula e fora dela com os meninos e meninas; são práticas de um corpo inquieto que entende o quanto é importante professoras e professores serem criativos/as e promoverem discussões que tenham um caráter antirracista e isso pode acontecer no chão da escola e ao redor dela também.

Para Milton Santos (2008, p. 112) os lugares são, pois, o mundo que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares.

Escolas são pontos físicos no espaço, possuem uma localização, mas são lugares. Lugar onde os sentidos são aguçados ou muito nos atravessa. É preciso destacar que os eventos que ocorrem em uma escola, nunca ocorreram em outra, pois estamos falando de lugar, da escola que é tão simples e complexa, tão particular e singular: “Nisso, o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada (SANTOS M., 2008, p. 114).

E que lugar é esse? Onde está localizado e quais as características da Escola Estadual Marina Cintra onde são construídas essas práticas?

Localizada na Rua da Consolação, número 1289, entre os metrô Paulista e Higienópolis-Mackenzie, a Escola Estadual Marina Cintra não é qualquer escola. Carrega uma fama dos anos 1970 e 1980 quando era uma escola destinada à classe média do seu entorno. Carrega uma história nos seus prontuários, pois ali já estudaram o escritor Mario Sérgio Cortella e o atual governador do estado, João Doria. Vale ressaltar, inclusive, que ele foi gravar material para sua última campanha eleitoral na escola e chorou ao olhar seu histórico escolar. Entre os professores/as sempre

comentamos que a escola é visada e recebe diversas parcerias pela sua boa localização, mas também por ter sido esse lugar com uma herança que explica um pouco das suas dinâmicas no futuro.



Figura 1: Escola Estadual Marina Cintra vista da Rua da Consolação. Fonte: produção própria, 29 mai. 2019.

Atualmente, são cerca de 1.200 alunos/as, distribuídos/as entre o Ensino Fundamental 1 (turno da tarde) e Ensino Fundamental 2 (turno da manhã). A maior parte é de classe média ou baixa, são moradores do Jardins, Higienópolis, do Capão e Pirituba, e das ocupações espalhadas pelo Centro, da Rua Paim, do Bixiga, do Glicério, da Boca Lixo (região da Luz, praça Princesa Isabel) e de todo centro.

A escola Marina Cintra é diversa como São Paulo: são as filhas/os dos nordestinos/as que passam as férias no Ceará, na Bahia e no Piauí; as filhas/os de migrantes que vieram de diversos cantos do mundo, como: Haiti, Síria, Venezuela, Peru, Angola, Cabo Verde, Paraguai, China, Bolívia, Bangladesh, Cuba, entre outros.

Costumo dizer que a escola Marina Cintra faz parte de um território privilegiado. Sabemos que não deveria ser assim, que todas as escolas deveriam ter acesso às infraestruturas, aparatos culturais e parcerias, entretanto, essa não é a realidade. Como eu disse, esse território usado-privilegiado que a escola está inserida sempre traz possibilidades de parceria para somar e promover movimentações. Isso acontece com o Serviço Social do Comércio (Sesc - somos cercados por alguns: Sesc Consolação, 24 de Maio, Avenida Paulista e Bom Retiro), com a Universidade Presbiteriana Mackenzie ou, a mais recente, com a UNIFESP, que tem o intuito de promover abordagens relacionadas a saúde mental na escola.

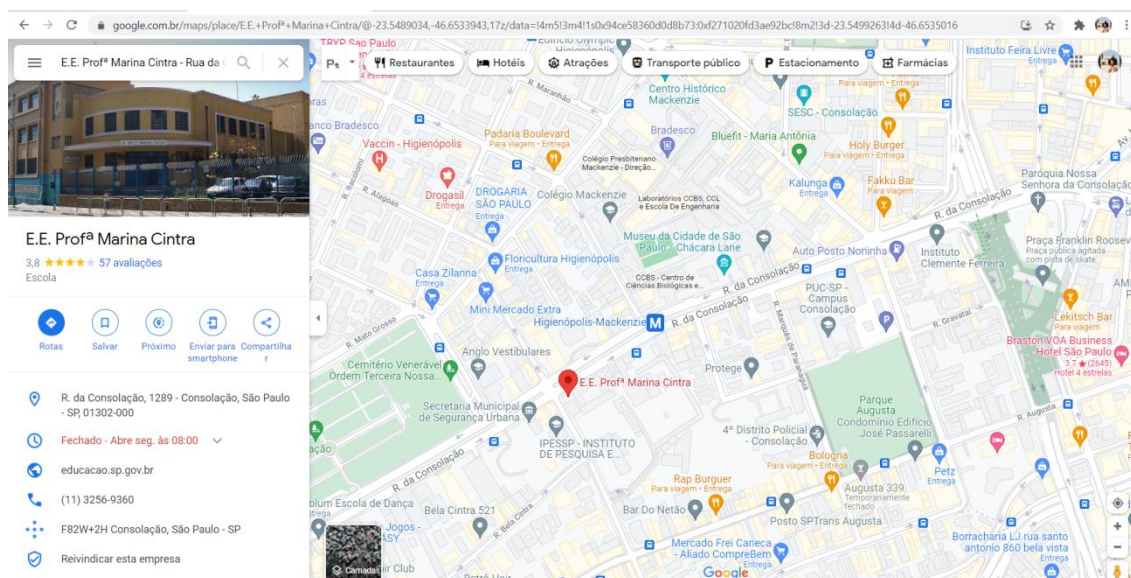


Figura 2: Screenshot do Google Maps com localização da Escola Marina Cintra.

Disponível em:

<https://www.google.com.br/maps/place/E.E.+Prof%C2%AA+Marina+Cintra/@-23.5489034,-46.6533943,17z/data=!4m5!3m4!1s0x94ce58360d0d8b73:0xf271020fd3ae92bc18m2!3d-23.5499263!4d-46.6535016>. Acesso em: 29 out. 2021.

Lembro-me da parceria com o Instituto Moreira Sales (IMS), em 2019, e na ocasião fechamos um projeto fotográfico que incluía uma primeira visita ao instituto e observação de uma exposição, trabalho de campo no entorno da escola para observar a cidade e despertar o olhar fotográfico para as sutilezas que também fazem parte dela. Por fim, uma curadoria para organizar as fotos que ficariam expostas durante um mês na exposição intitulada *Memória e Cidade: a fotografia como experiência poética*.

Sim! Conseguimos expor fotografias de alunas/os de uma escola pública em um dos maiores institutos de fotografia do Brasil. Participamos de um *vernissage* com a equipe do instituto, a gestão administrativa da escola, os/as estudantes e alguns

responsáveis orgulhosos de ver a potência que são seus filhos/as. Para mim, foi muito emocionante, senti que ocupamos um espaço que muitas vezes parece que não é para gente. Em uma das visitas, o aluno Daniel disse: “Nossa, que espaço chique, olha esse piso, eu não sei se entraria aqui”. Entramos e ocupamos com o nosso olhar sensível para a cidade.



Figura 3: Vernissage da exposição *Memória e Cidade: a fotografia como experiência poética*. Fonte: produção própria, 06 dez. 2019.

Fico pensando e me questiono: E se não estivéssemos tão perto? Da Paulista, dos metrô, dos Sesc, de um importante corredor de ônibus e de centros culturais. Será que essa disputa pelo currículo estaria acontecendo? Será que estaria construindo essa contra hegemonia?

O que professores e professoras estão construindo por aí? Distante dos grandes centros, dos territórios usados-privilegiados. Com muita certeza, afirmo: as infidelidades ao currículo, o atuar nas brechas estão acontecendo independente do território. Elas estão acontecendo no chão da escola, no lugar. O território usado-privilegiado da Consolação é importante? Sim! Mas antes de tudo, temos o chão da escola.

3.1 O CHÃO DA ESCOLA

Abaixo, começo a esmiuçar um pouco dessas práticas que percorreram diversos lugares dessa cidade. A ideia é se apropriar, é ocupar toda a escola e tudo que está ao redor e até distante dela para construir uma Geografia Negra. Irei dividir esse trecho em *Chão da escola* para práticas realizadas na E.E. Profa. Marina Cintra que envolvem as

habilidades propostas pelo Governo do Estado e eventos criados que constroem uma Geografia Negra de forma mais explícita; e *A selva de pedra, uma extensão da sala de aula*, para práticas realizadas em áreas externas que muitas vezes não estão diretamente conectadas com o currículo, mas envolvem o espaço geográfico e o recorte racial.

3.1.1 A Semana

Esse é o ponto de partida, com de riquezas de detalhes, com escrivência pura, aqui falo o que é a *Semana da Consciência Negra*, como ela surge e um pouco de cada um desses 6 anos (o sétimo está no Apêndice). A Semana é esse exemplo palpável, presente no chão da escola, do que é a disputa pelo currículo que busca promover uma educação antirracista. Ela é palpável, mas existem momentos e acontecimentos que são incapturáveis pela minha escrita, e que só quem fez parte sabe. Antes desse momento, destaco que a Semana da E.E. Profa. Marina Cintra virou inspiração para outras escolas e isso é tão poderoso.

Em 2019, o professor de Geografia da Escola Municipal João Franzolin Neto, Ed Felinto, organizou uma *Semana da Consciência Negra*. A inspiração veio após uma visita dele e alguns estudantes que saíram do bairro Ermelino Matarazzo e vieram até a escola Marina Cintra participar da nossa Semana. Fiquei feliz com essa conexão e com as movimentações que essa visita reverberou. Já em 2018 estive na Escola Municipal Elias de Siqueira Cavalcanti, na Zona Norte, a convite da então professora de Geografia e minha colega na graduação, Martha Esthella. Usei uma falta abonada para ir até a escola, dividir minhas experiências e plantar uma semente. No ano seguinte, surgiu a primeira semana da escola mencionada, recebi um recado motivador da professora Martha que demonstra que estamos no caminho certo e que revela que, independente do território, muitas coisas podem ser construídas: “Deixa eu te contar, saí daquela escola no final de 2018. No ano de 2019 eles fizeram uma Semana da Consciência linda, ou seja, plantamos sementes...” (ESTHELLA, Martha. [Semana da Consciência]. Whatsapp: [mensagem privada para a pesquisadora] 18 nov. 2020. 1 mensagem de Whatsapp.)

A Semana é sobre isso e muito mais. Reforço, muito está nas entrelinhas e não cabem aqui. Contudo, esse pouco que consigo redigir é especial e poderoso o suficiente para inspirar.

3.1.1.1 O começo

Criada em 2015, a Semana é de idealização minha, tem a colaboração dos alunos e das alunas e de algumas professoras/es que se mostram entusiasmadas com o projeto. A Semana ocorre no mês de novembro, sempre no período da manhã (a partir das 9h até às 12h). Os alunos e as alunas da escola transitam pela exposição fixa e interagem com os convidados e as convidadas no chamados *Espaços de Diálogo*. O diálogo acontece, porque, para mim, o rompimento do racismo e das suas estruturas tão arraigadas na sociedade brasileira se dá com diálogos, com o conhecimento e com a conscientização.

Muita gente potente e que tem promovido transformações por vários cantos já passou pela escola. A ideia é trazer pessoas negras para esse lugar de fala e destaque, para que ali, elas e eles, relatem suas vivências ou as novas narrativas que estão produzindo dentro dessa sociedade cheia de contradições. Desde 2017, o lugar de fala é nosso.

Os anos V e VI da Semana são os mais detalhados, pois são os últimos anos e minha memória recente permitiu criar esse texto um pouco mais completo, sinto muito por não ter feito um diário descrevendo os anos anteriores a 2019. De qualquer forma, sei que será possível entender o significado e a importância da semana. Essa dissertação sempre falou de sentidos, de sentir e nesse subcapítulo não será diferente. Começo com o depoimento de um ex-aluno, C.. O seu relato fez parte da *VI Semana* que foi *on-line* por causa da Pandemia do coronavírus que tantas modificações trouxe para as nossas vidas. Sinta o significado da Semana e dessa vez não é através da minha perspectiva.

Eu lembro da primeira vez que eu participei da Semana. Foi no quinto ano e a convidada era a Semayat Oliveira. Eu também lembro que eu ainda não tinha me tornado negro. Eu sou fruto de uma relação interracial, sou uma pessoa negra de pele clara irmão de duas pessoas negras quase que retintas. Toda a minha infância foi preenchida por frases como “Nossa você é o mais sortudo dos três”, “Que sorte você ter nascido com esse cabelo bom”. Essas frases que com o tempo foram cada vez mais me distanciando dos meus e me colocando em um lugar de confusão até o dia em que a Juliane apontou para o Cayque de dez anos e falou que ele é uma pessoa negra. Quando você se descobre negro você também se descobre agredido, atravessado e sempre em perigo. A Juliane e a Semana são sim responsáveis pela maior tomada de consciência da minha vida, elas proporcionaram o meu tornar-se negro. Eu participei de 5 edições da Semana da Consciência negra e todas elas geraram inúmeros aprendizados. A Semana é sinônimo de fortalecimento e afirmação de uma comunidade, é gerar acesso, é luta! Obrigado por tudo Juh!

(Depoimento do ex-aluno C. em postagem na conta do *Instagram* da pesquisadora, 24 nov. 2020)

3.1.1.2 Ano I

Em 2015, eu já era assídua em festas de black music do Centro da cidade. A *Matilha Cultural*, o *Sintonia* e a *Discopédia* eram lugares que adorava frequentar e a cada visita conhecia novas pessoas. Muitas dessas pessoas foram as primeiras convidadas da Semana, já outras são amigas e amigos que sempre olharam com carinho para o meu trabalho, notavam a sua força e sempre apoiavam.

Depois de um tempo, passei a frequentar esses “rolês” com dois objetivos: me divertir e fazer contato. As conversas sempre tinham um intuito e no final terminavam com um convite: “Eu tenho um projeto na escola, no mês de novembro e você poderia conversar com meus alunos e minhas alunas...”.

No primeiro ano eu fiz isso, mas meus alunos e minhas alunas também correram atrás de uma convidada. A *I Semana da Consciência Negra* contava a trajetória de mulheres negras importantíssimas para a história: Dandara, Tereza Benguela e, quando vi a seleção pensei e falei com minhas alunas: “A gente precisa contar a história de uma mulher que esteja viva”.



Figura 4: Mural com biografias pesquisadas pelos/as alunos/as. Fonte: produção própria, 16 nov. 2015.



Figura 5: Aluna com os cordéis de mulheres negras importantes para a história. Fonte: produção própria, 16 nov. 2015.

Na época, já tinha acesso ao livro *Fragmentos Dispersos* da Mel Duarte e adorava ver as ilustrações produzidas por diferentes ilustradores, uma delas é a querida Muriel Xavier. Já ouvia a Mel Duarte encantar as pessoas com suas palavras, pensei que podíamos contar a história da poeta e fazer uma entrevista para saber onde tudo começou. Lembro-me da ex-aluna Lara me enviar uma mensagem feliz, porque a Mel respondeu e aceitou o convite para participar da nossa *I Semana*. A gente queria contar a história dela e a Mel faria parte da nossa *I Semana*. Minhas alunas trouxeram para perto de mim alguém que eu tanto admiro e que hoje é uma amiga.

Mel Duarte realizou um pequeno Sarau com os meninos e as meninas, todos ali sentados/as em círculo ouvindo seus encantos em forma de poesia.



Figura 6: Roda de poesia com Mel Duarte na *I Semana*. Fonte: produção própria. 19 nov. 2015.

Já cantava Emicida “quem tem um amigo tem tudo”. Pois bem, minhas amigas também integraram esse primeiro evento. A querida Carla Veruska veio falar sobre apropriação cultural. Na ocasião falamos sobre turbantes e o significado que estava por trás desses tecidos e suas amarrações. No final da sua fala, tínhamos uma fila de meninas e até meninos querendo ver o tecido brincar nas cabeças e virar uma bela amarração.



Figura 7: A amiga Carla Veruska fazendo um turbante na ex-aluna G. Fonte: produção própria, 19 nov. 2015.



Figura 8: Alunas e convidadas com seus turbantes. Fonte: produção própria, 19 nov. 2015.

Na Semana da Consciência Negra de 2015, participei fazendo uma pequena contribuição. Onde foi uma experiência única e vivida por poucos. Absorvi muito de tudo o que foi falado durante as palestras.

Foi uma semana rica na qual tive o prazer em conhecer e fazer uma pesquisa e apresentação sobre Poeta Mel Duarte. Uma mulher forte e cheia de coisas para ensinar, em sua palestra na semana da Consciência Negra, Mel compartilhou suas vivências e recitou alguns de seus poemas.

Mel foi apresentado a cultura do Turbante, ensinado toda a sua história e que não é somente um “pedaço de tecido”. Mas que é cheio de história, força e representatividade.

A Professora Juliane quem começou com essa ideia espetacular da semana da Consciência Negra, e que eu tenho certeza que plantou uma semente na mente de cada um que pôde presenciar. (Depoimento de L., 21 anos, participante da 1ª edição da Semana, depoimento enviado para a pesquisadora, 24/10/2021).

A também querida Swan Prado, produtora cultural, que por muito tempo integrou o grupo *Suburbaque Maracatu*, de Mogi das Cruzes (Região Metropolitana de São Paulo), trouxe seus conhecimentos sobre cultura popular e terminou sua fala com *pOesia* (é assim que ela escreve), não me lembro se era Sérgio Vaz ou Mia Couto, escritores que ela tanto gosta e sempre fez questão de compartilhar comigo e naquela ocasião com meus alunos e minhas alunas também. Lembro-me dela usando uma camiseta vermelha do coletivo *Mães de Maio*. Foi a Swan que me apresentou esse movimento de mulheres que lutam por justiça e a partir dali trazer dona Débora - a fundadora do coletivo - se tornou um sonho de convidada que ainda não foi concretizado.



Figura 9: A produtora cultural Swan Prado declamando *Magia Negra* do poeta Sergio Vaz.
Fonte: produção própria, 19 nov. 2015.

No 4º dia, fiz uma oficina do conto africano das bonecas Abayomis (o conto africano já foi citado no capítulo 2). Os alunos e as alunas se presentearam com as bonecas que foram confeccionadas, lembrando que esse é o intuito ao confeccionar a boneca: presentear alguém e fazer desse momento um encontro precioso.



Figura 10: Abayomis confeccionadas pelas alunas/os. Fonte: produção própria, 19 nov. 2015.

Juntamente com os espaços de diálogos mencionados, havia a exposição fixa que contava com fotos de grafites espalhados pelo município de São Paulo e foram fotografadas pelos/as estudantes. As fotos ficavam suspensas dançando a cada sopro de vento. Eles e elas ficavam embaixo, contemplando e observando essa arte que tanto foi desclassificada, assim como todos os elementos da cultura Hip Hop, e nos últimos tempos tem ganhado expressividade.



Figura 11 e 12: Alunas observando as fotografias. Fonte: produção própria, 19 nov. 2015.

Outra coisa que despertava curiosidade era uma série de armários, nos quais os/as visitantes, ao abrir as portas, se deparavam com palavras de origem africana que estão presentes no nosso dia a dia e muitos/as nem faziam ideia.



Figura 13 e 14: Armários com palavras de origem africana. Fonte: produção própria, 19 nov. 2015.

Lembro-me dos alunos e alunas do antigo 9ºC produzindo os cartões e da ajuda deles/as na hora de montar essa instalação artística. Um dia, ouvi de um integrante da gestão administrativa da escola “Ah, eu pensava que era só um monte de papel colado na parede”. Eu não queria que fosse só um papel colado na parede, queria que tivesse um encanto, um cuidado estético, uma formulação por trás que despertasse a vontade de ver, ler, tocar, aprender, apreender, transformar, conscientizar etc. A Semana não era e nunca foi só papel colado na parede, tinham pessoas ali que entendiam a importância de trazer a discussão racial para o chão da escola com responsabilidade.



Figura 15: Conversa com a turma do Ensino Fundamental I. Fonte: produção própria, 19 nov. 2015.

3.1.1.3 *Ano II*

Na segunda Semana, a ideia era aprimorar o que tínhamos feito. Eu queria fazer muita coisa, mas faltava dinheiro. Recebi apoio financeiro da escola apenas na IV Semana. No 2º, 3º e 5º ano, os/as docentes traziam algumas contribuições que ajudavam a revelar as fotografias do projeto Deixa o Cabelo da Menina no Mundo (DCMM) (irei falar sobre o projeto posteriormente), comprar o lanche dos convidados/as, a lembrança de participação, entre outras coisas.

Sobre as convidadas/os, digo que a minha arte de fazer contato ficou mais apurada, não tinha vergonha de arriscar e convidar pessoas.

A Mel Duarte já estava com seu segundo livro *Negra Nua Crua* e Semana estava na sua segunda edição. O seu trabalho já ecoava com mais força em clipes, músicas, programas de televisão e afins. E mesmo com a agenda apertada, Mel fez questão de fortalecer mais um ano de evento e mais uma vez foi lindo.



Figura 16: A poeta Mel Duarte na II Semana. Fonte: produção própria, 25 nov. 2016

Mas, o primeiro dia começou com Semayat Oliveira, uma das cofundadoras do coletivo “*Nós, mulheres da periferia*” e hoje, assessora de jornalismo do podcast *Mano a Mano*, apresentado pelo rapper Mano Brown. Semayat falou de “território e negritude”. Trouxe uma série de mapas e um deles era sobre a quantidade de negros na subprefeitura de Pinheiros e na subprefeitura de Parelheiros. Um outro mapa mostrava os aparatos culturais presentes nessas duas subprefeituras. Semayat é doçura envolta de firmeza, tenho certeza de que ensinou muito com a forma que conduzia seu espaço de diálogo e com o levantamento de dados tão relevantes.



Figura 17 e 18: Espaço de diálogo com Semayat Oliveira. Fonte: produção própria, 25 nov. 2016.

Eu resolvi chamar essa edição de *A África, os contos, as cores. novos olhares, novas possibilidades*. Os alunos e as alunas foram convidados a contar histórias sobre

alguns países do continente africano, histórias desconectadas desse imaginário generalista e estereotipado impresso pelo mundo ocidental. Usamos papéis coloridos de fundo e diversas cores representavam esse continente tão complexo e diverso.



Figura 19 e 20: Cartazes confeccionados pelos alunos/as com contos africanos e informações sobre os países. Fonte: produção própria, 25 nov. 2016

A terra também esteve presente, na verdade, o solo. A professora de Geografia, Juliana Zanata, uma grande amiga e apoiadora dos meus projetos, estava trabalhando com solos. Além de montar uma colorteca, a professora Juliana produziu tinta-solo e pintou algumas telas com os alunos e as alunas. Os trabalhos foram expostos e no texto de apresentação fiz a associação dessas pinturas com o solo africano tão importante para a humanidade.



Figura 21: Quadros com tinta-solo produzidos pela professora Juliana Zanatta e os/as estudantes. Fonte: produção própria, 25 nov. 2016

Quem também contribuiu nesse ano, foi a professora de Arte, também amiga, Mariá Guedes. Nas aulas de Arte, os alunos/as desenvolveram carimbos com uma importante forma de escrita dos povos das África Ocidental, as famosas *adinkras* integraram a exposição fixa da semana.



Figura 22: Escrita Adinkras desenvolvida na aula de Arte da professora Mariá Guedes. Fonte: produção própria, 25 nov. 2016

A Semana do ano de 2016 não terminou por aí, acredito que esse foi um ano de debates riquíssimos. No segundo dia, convidamos pessoas que fazem rap. Erick Costa é fundador da *Artefato Produções*, cuida da carreira de diversos artistas e naquele ano tinha lançado um clipe, *Lua Negra*, que tratava de temas que envolvem os corpos pretos, como: violência policial e representatividade.



Figura 23: Erick Costa e RT Mallone com algumas alunas. Fonte: produção própria, 25 nov. 2016.

Erick conduziu o primeiro tempo de espaço de diálogo e no segundo momento a fala foi de Kleber Simões, o KL Jay do Racionais MC's, que participa do clipe do primeiro convidado. Lembro-me do burburinho nos corredores da escola, os alunos diziam que o Racionais MC's estariam na escola, foi um momento engraçado. Lembro-me da fala do Kleber, talvez eu nunca vá esquecer. Kleber falou sobre muita coisa, mas me marcou a fala sobre autoestima, pretos e pretas precisam de autoestima para viver nesse país, para chegar nos lugares com a cabeça erguida. Kleber falou sobre autocuidado, sobre estar limpo, arrumado e isso não tem a ver com roupas caras, porque isso independe de dinheiro. Kleber reforçou o quanto estamos em território inimigo dentro de um país que ainda é uma grande colônia. Eu gosto de chamar o Kleber pelo nome, alguns o chama por KL Jay, outros e outras de mestre. Naquele dia entendi por que mestre.



Figura 24: Kleber Simões (KL Jay) e um espaço de diálogo. Fonte: produção própria, 25 nov. 2016

No 3º dia falamos de moda, de como pessoas negras estão acessando esse mercado em todas as camadas. Nesse dia, recebemos Apolinário, que na época conduzia a marca *Cem Freio* que tinha estreado na *São Paulo Fashion Week* daquele ano. Apolinário, um jovem, negro, gay, periférico falou sobre as dificuldades que vem da base, mas também falou das suas difíceis conquistas. Outra dificuldade é falar de cabelo, no caso, cabelo cacheado e crespo. No último dia, 4 mulheres falaram sobre seus processos de transição capilar: Aline Afrobreak (dançarina e produtora), Carla Veruska,

mais um ano contribuindo com o projeto, Drik Barbosa (rapper) e Leticia Amoroso (professora) trataram de um tema tão importante na escola pública. No final, Drik cantou e fizemos uma pequena e divertida aula de Hip Hop com a Aline.



Figura 25: No último dia, espaço de diálogo sobre cabelo crespo com Drik Barbosa, Aline Afrobek, Carla Veruska e Leticia Amoroso. Fonte: produção própria, 25 nov. 2016.



Figura 26: Drik Barbosa cantando no fim da sua fala. Fonte: produção própria, 25 nov. 2016.

Para finalizar esse ano tão lindo, com convidados e convidadas tão importantes, não posso esquecer da beleza que foi trazida pela professora de Arte Roberta Ulher. Naquele ano Roberta e os/as alunos/as estudaram a arte africana e pintaram máscaras e outros desenhos que tiveram o continente como referência. A Semana é também sobre isso: boas referências.



Figura 27: Pannel de apresentação dos convidados/as. Fonte: produção própria, 25 nov. 2016.



Figura 28: Trabalho desenvolvido pela professora de Arte Roberta Uhler. Fonte: produção própria, 25 nov. 2016.

3.1.1.4 *Ano III*

A Semana da Consciência Negra foi importante pra mim e pra muitos que ali estavam, principalmente crianças pretas. Naquela época, estava aprendendo e amadurecendo sobre essa pauta. E dali eu sinto o mesmo sentimento como hoje, o da gratidão, da estima que foi passada, a energia como foi palestrada, onde só me deu vontade de aprender mais e mais sobre os meus, e com certeza, influenciou positivamente a pensar como eu penso hoje. Não digo só por mim, digo por todas as pessoas que estavam na sala, principalmente meninas pretas que sentiram o mesmo ao sair daquela sala e pudemos conversar sobre depois. A sala em que estávamos, havia obras incríveis de pessoas pretas, fotos de alunas... etc. Pude sentir o abraço, e como outras pessoas, pude me conectar de uma certa forma com as duas mulheres incríveis que palestraram nesse dia que pude presenciar. A Semana da Consciência Negra é a comemoração da nossa

luta e a permanência dela, por conta de toda desigualdade, vida e perda de todos os irmãos injustamente. E acredito que sempre deveríamos fortalecer e agradecer essa Semana, e a todos que estiveram e estão na luta diária de diversas formas! E por fim agradeço a cada um que me ajudou a pensar como penso hoje, especialmente as pessoas desse dia incrível que nunca irei esquecer! (A.L., 19 anos, ex-aluna da escola Benedito Caldeira, Osasco, depoimento enviado à pesquisadora, 23 out. 2021)

Em uma conversa, a minha amiga Carla Veruska me falou sobre um conto africano chamado *Árvore do Esquecimento*. Resumidamente, o conto fala sobre o movimento que os africanos sequestrados do continente faziam em torno de uma árvore. Circulavam a árvore para deixar sua essência, história, tradições e serem batizados numa nova civilização.

Com o conto *Árvore do Esquecimento* entendi que precisamos retornar, dar a volta na nossa história, ressignificá-la e entender o quanto nossos antecessores negros (pai, mãe, avó, avô, entre outros/as) foram importantes para que conseguíssemos viver essa realidade (ainda dura) com mais coragem e força.

Convidei as alunas/os afrodescendentes a olhar a história dos seus antecessores negros e trazer uma fotografia para montar nossa instalação artística que compôs a *III Semana da Consciência Negra*, chamada *Árvore do Esquecimento*.

Além dessa exposição fixa, essa Semana contou com a artista visual Badu, com o *Projeto Fluidos* criado pela querida Lua Gimenes e fotografado por Tati Falavinha e essa foi a primeira vez que convidei o amigo e artista visual Robinho Santana para expor. Essa Semana contou com as fotografias da 4ª edição do projeto *Deixa o Cabelo da Menina no Mundo*, para mim, o ensaio *Flor-e-ser* é um dos mais sensíveis e lindos.

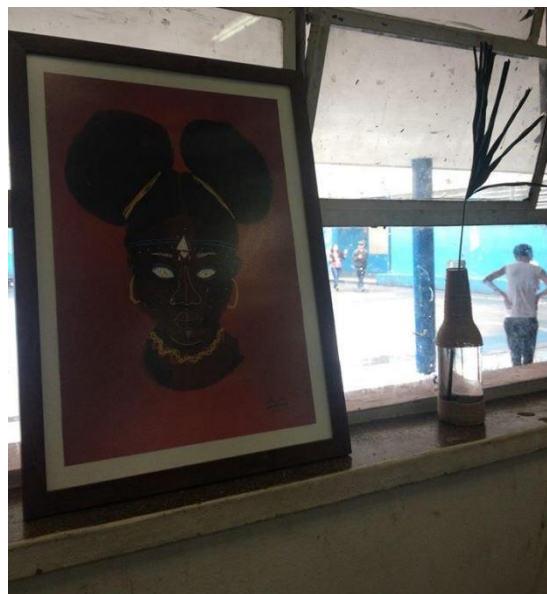


Figura 29: Obra do artista visual Robinho Santana. Fonte: produção própria, 24 nov. 2017

Os convidados e as convidadas falaram sobre “*Quem somos e o que estamos construindo*”. No primeiro dia, contratemos, as vezes convidamos pessoas e no dia elas não aparecem. Isso aconteceu duas vezes em todos esses anos e uma grande tensão circula meu corpo, porque preciso “me virar nos 30” e fazer a semana acontecer. No segundo dia, recebi a convidada Ciça Pereira, que integra a *Zeferina Produções* e a *Afrotrampos*. Ciça trouxe narrativas incríveis que foi finalizada com a presença do slamer Renato Kolla que conheci em uma noite de *Slam Resistência*, na Praça Roosevelt.



Figura 30: Ciça Pereira (ao fundo) em um espaço de diálogo e as fotos da exposição “Árvore do Esquecimento”. Fonte: produção própria, 24 nov. 2017

O terceiro dia foi muito interessante, pois recebemos alunas e alunos da E. E. Benedito Caldeira de Osasco, conexão que foi feita pela professora Juliana Zanatta, que já tinha trabalhado na E. E. Marina Cintra antes de pedir remoção para Osasco. Juliana é uma das professoras que sempre incentivou meu projeto, que sempre me ouviu e sempre levou para suas aulas um ensino de Geografia que pautasse o recorte racial. Juliana estava lá com seus alunos/as porque sempre acreditou que precisamos fomentar e ampliar uma educação antirracista.



Figura 31: Alunas/os da E. E. Benedito Caldeira de Osasco na III Semana. Fonte: produção própria, 24 nov. 2017.

Naquele dia, nossa convidada era Cris Guterres (jornalista, empresária, apresentadora do *Estação Livre* na TV Cultura) que falou sobre sonhos, que mostrou as suas referências para ser referência. Tenho certeza de que muitas meninas saíram inspiradas com a fala da Cristiane.



Figura 32: Ao fundo, fotos do *Projeto Fluidos* e alunas atentas a fala de Cris Guterres.
Fonte: produção própria, 24 nov. 2017.

O projeto de trazer convidados e montar algo na Semana da Consciência Negra, foi algo realmente incrível e uma experiência maravilhosa. A gente sabe da importância dessa semana, que devemos valorizar o trabalho e a trajetória das vidas negras, mas é raro você ver algum evento assim, em escolas e, quando eu soube que a professora Juliane fazia esse projeto na escola, eu fiquei muito animada; poder ver que o projeto continua e traz consciência e conhecimento ‘pras’ crianças é muito legal, e outra coisa dentro desse projeto anual dela, é que, por meio do *Deixa a cabelo da menina no mundo*, muitas alunas passaram a aceitar mais os cabelos delas, ver com olhos de aceitação. Sobre a experiência de poder presenciar a *Semana da Consciência Negra*, mal tenho palavras, ver as histórias contadas, as trocas de conversas, conhecer pessoas e trabalhos incríveis me trouxeram um olhar muito mais aberto e um entendimento melhor, além de uma percepção que as vezes nós acabamos não tendo ou compreendendo. (Depoimento de C., 18 anos, participante da 3ª e 4ª edição, depoimento enviado à pesquisadora, 21/10/2021).

Nesse ano, ainda tivemos a presença da pedagoga, dançarina e professora de funk Renata Prado que integra a *Frente Nacional de Mulheres no Funk*, levantamos uma discussão importante sobre o papel das mulheres no funk e as ações sociopolíticas pensadas por elas com essa organização.

O ano III fechou com a presença de uma pessoa que continuo acompanhando pelas redes sociais, que mesmo na pandemia nos vimos algumas vezes e conversamos. Sandro Testinha falou sobre a ONG *Social Skate*, projeto em *Calmon Viana*, bairro no município de Poá, que é tocado com a pedagoga Leila Santos. Aulas de skate, atividades com a comunidade e até uma horta comunitária, é muito bonito e inspirador ver tudo que os dois desenvolvem por lá, mas é uma grande luta querer transformar, não é nada fácil. Isso também fez parte da fala do Sandro, mas independente dessas questões, continuamos. Sandro e Leila da *Social Skate* nos mostram que não é fácil, mas que tenhamos sempre força e energia para seguir transformando.



Figura 33: Sandro Testinha da ONG Social Skate finalizando a semana de 2017. Fonte: produção própria, 24 nov. 2017

Eu como homem branco em meio a uma sociedade completamente patriarcal e racista, pude com o projeto criado pela professora Ju, abrir minha mente em diversos aspectos, e principalmente aprender com a dor do outro. Nunca passei o que os convidados passaram, e sei que nunca vou passar, mas posso intervir quando pessoas próximas a mim (ou não) agirem de forma preconceituosa, em ocasiões sócias, pra que da mesma forma que eu pude aprender, eles também possam, e não continue levando pra vida atitudes que atrasam a nossa sociedade. (Depoimento de G., 17 anos, participante da 3ª edição, depoimento enviado à pesquisadora 22/10/2021).

3.1.1.5 Ano IV

Para escrever sobre todos esses anos recorri às fotografias publicadas na rede social *Instagram*, esses registros me fizeram revistar bons momentos que aconteceram na escola. Além das fotos que muito contam, revisei alguns vídeos e dois deles me fizeram refletir sobre essa escola que estou construindo, sobre essa educação libertadora, sobre a Geografia conectada com tudo e todos.

O primeiro vídeo tem a ver com a primeira convidada, Baby Amorim, produtora e percussionista do *Ilú Obà de Min*. O *Ilú* é um gigante bloco de carnaval que abre os desfiles de rua de São Paulo, toda a percussão é formada por mulheres que tocam agogôs, alfaias, xequerês e djembes africano, esses instrumentos também são comuns nos terreiros onde as mulheres não podem tocar, o *Ilú Obà de Min*, *Mãos femininas que tocam tambor para o rei Xangô* em Yorubá, afronta essa estrutura. Trazer um pedacinho do *Ilú* para a escola e ouvir Baby Amorim e Joana Cortes tocando um toque de terreiros de Candomblé foi especial. Obviamente, que tudo isso aconteceu após Baby

e Joana construírem suas narrativas sobre a história, importância e a força do grupo formado por mais de 200 mulheres.



Figura 34: Baby Amorim do Ilù Obà de Min, seu djembe e os/as estudantes. Fonte própria, 23 nov. 2018

Essa edição foi intitulada *Vozes e todos/as* que passaram pela escola entenderam que suas vozes ecoam porque nada se constrói sozinho/a, demonstrando o quanto o coletivo é importante. Pensando nisso, trouxe uma voz de outro estado e outra realidade: dos morros cariocas. O convidado do segundo dia foi Ademar Lucas, o famoso Luquinhas da Ademafia, da *Praça XV* ou do *Santo Amaro*. Lucas é o fundador do *Coletivo Ademafia* que conta com um grande canal no *YouTube* sobre skate, cultura urbana e a realidade de quem escolheu o skate como ferramenta de transformação social. Hoje comanda o *Instituto Ademafia* no Morro do Santo Amaro, Rio de Janeiro, o Instituto nem existia na época que Lucas passou pela escola, mas na sua fala sempre foi latente o desejo de transformar o morro e de trazer outras possibilidades para os meninos e meninas que ali vivem. Lucas falou de como o skate transformou sua vida e abriu possibilidades para conhecer pessoas e outras realidades.



Figura 35: Ademar Luquinhas em bate papo com alunos/as após sua fala. Fonte: produção própria, 23 nov. 2018.

Assim como Lucas e o skate, a Juliane e a *Semana* sempre tiveram esse intuito: mostrar possibilidades, mostrar que pessoas negras estão desenvolvendo muitas coisas, que estão ocupando outros lugares, colocando a mão na massa e fazendo acontecer. Sempre senti que minhas aulas eram repletas de denúncias, que passava quase o ano todo denunciando as questões raciais atreladas a Geografia. Depois de um tempo, entendi que a *Semana* era o anúncio, onde eu e os convidados e as convidadas apresentavam possibilidades, referência e conscientização. Para mim, a *Semana* falava nas entrelinhas sobre ascensão e prosperidade que também pode e deve circular os nossos corpos. Meus alunos e minhas alunas precisam construir esse olhar para os corpos negros e a *Semana* era o momento para isso.

Salveee Ju, caramba que satisfação, ter oportunidade de passar minha visão.

Sou muito grato, muito grato mesmo por ter tido uma convivência com você, de ter conhecido a Professora Juliane e um pouco da Juliane pessoa, gratidão por todos os ensinamentos.

Bom, eu acho muito foda seu projeto da *Semana da Consciência Negra* pra pessoas negras contarem seu cotidiano, sua história, suas lutas e conquistas.

Mas, principalmente pra pessoas que nunca souberam o que é passar algum preconceito racial e social, como eu, saber como é dura a vida pra alguém que apesar de ser tão igual, é tão diferente por ter passado coisas que eu jamais imaginei acontecer.

As palestras que mais me marcaram, foram as do Luquinhas e do Sandro Testinha, e descobrir a caminhada deles no skate e toda dificuldade vivida, ver pontos de vista diferentes, aprender novas coisas.

Enfim agradeço muito por ter tido você como professora e agradeço muito pelo seu projeto, obrigado por tudo que já fez por mim (Depoimento de M., 17 anos, participante da 5ª e 6ª edição da Semana, depoimento enviado à pesquisadora 23/10/2021).

Penso que convidar o MOOC (Movimento Observatório Criativo) foi muito assertivo, pois se trata de mais um pessoal jovem que formou um coletivo para modificar um lugar importante para a construção de referências e identidade racial: a publicidade. O MOOC é uma agência de publicidade formada por jovens negros/as que cria conteúdos e campanhas de audiovisual com o intuito de gerar impacto cultural. No 3º dia, recebemos alguns dos 8 integrantes que dominam diferentes habilidades desse meio importante para pensar o debate de raça no Brasil: Catarina Tenório (fotógrafa), Lídia Thais (diretora de arte, diretora criativa e maquiadora) e Raphael Fidelis (diretor criativo e cena, líder de entretenimento). É nesse momento que testamos se os aparelhos eletrônicos realmente irão funcionar e isso sempre me deixa tensa. Às vezes o cabo do *DataShow* não funcionava, às vezes eram os microfones ou as caixas de som, nessa ocasião era muito importante que tudo funcionasse, porque os integrantes do *MOOC* apresentariam algumas propagandas criadas pelo coletivo, como: a *Skol/Skolors* que conta com pessoas de diferentes tonalidades de pele e a marca de bebidas criou latinhas com diferentes cores para representar a diversa população brasileira. Tudo certo, conseguimos ver e ouvir essa criação do coletivo.



Figura 36: Integrantes do coletivo MOOC (ao centro) no fim da apresentação. Fonte: produção própria, 23 nov. 2018

Finalizando esse ano que teve como exposição física as obras da artista visual Jess Vieira, do fotógrafo Everton França e do artista visual e querido Reginaldo Francolino, que saiu de Guarulhos e veio até a escola trazer suas telas, repletas de ancestralidade, com mais de 1 metro. Lembro do cuidado dele ao trazer suas obras e do

cuidado em me explicar a inspiração de cada uma delas. Reginaldo Francolino falou sobre família e fechamos a *Semana* com uma família.



Figura 37: Obra *Aparição de Nossa Senhora* do artista R. Francolino exposta na escola. Fonte: Instagram (@r.francolino)/reprodução, 13 dez. 2021

No seu segundo ano de evento, Kleber Simões veio acompanhado da filha, Hanifah Adowa, a ideia era ver as diferentes percepções dessas duas gerações quando tratamos de temas cruciais: racismo, autoestima, autocuidado, emprego, música etc. Assim como o pai, Hanifah faz sua música e finalizou sua fala com algo que ela faz muito bem: cantando e encantando.



Figura 38: Kleber Simões no seu segundo ano de *Semana* junto com sua filha Hanifah Adowa. Fonte: produção própria, 23 nov. 2018.

A Semana sempre recebeu pessoas externas. Quantos sorrisos largos abri com a visita de amigos e amigas que fortaleciam meu projeto com sua presença e, em 2018, não foi diferente: Christian Harisson, do *Batalha Racional*, Carol Castro, Katia Sirlene, Minizu, Carla Veruska, Olivia Kayala (ainda bebê) e o mais legal, os ex-alunos e as ex-alunas que me deixaram mensagens aflitas no *direct* do *Instagram* perguntando se poderiam visitar a *Semana* e minha resposta era sempre a mesma: “É claro que sim, a escola é de vocês!”.



Figura 39: Visita das minhas amigas Caroline Castro e Katia Sirlene junto com a convidada Hanifah Adowa. Fonte: produção própria, 23 nov. 2018.

3.1.1.6 Ano V

Participar da *Semana da Consciência Negra* foi um dos momentos mais importantes para o meu processo de crescimento pessoal, profissional e intelectual! De forma profissional e intelectual, tive pela primeira vez a oportunidade de ter como experiência trabalhar com meio artístico e de áudio visual, que com todo meu coração digo que foi ali que vi o que espero pra mim em um futuro próximo!

De forma pessoal, nesse espaço senti o peso que a educação tem em nossos corpos, ainda mais hoje em dia, pude ver a vivência do respeito, afeto, o poder da educação, a representatividade, a existência e resistência de um povo com toda sua entrega!

Esse espaço diz muito sobre o seu coração e o transbordar dele Ju, acredito que a resistência dele transformará a vida de outras Julianes, Marias, Agathas, Cayques...

Como diz Cora Colarina “E assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar um dia um imenso bordado de nós”. (Depoimento N., 17 anos, participante da 5ª edição, depoimento enviado à pesquisadora 21/10/2021).

Dentro desses 5 anos de Semana da Consciência Negra, elejo o ano de 2019 como o mais bonito e o mais difícil. Comemorar 5 anos do projeto que discute questão racial na escola não foi fácil, porque ouvir que você não pode tirar os alunos da sala ou trazer pessoas de fora para a escola é extremamente desestimulante. É aquela mentalidade de que a escola só funciona se os alunos/as estiverem na sala, sentados em suas fileiras e até parece que estamos em décadas passadas, mas não.

Foi o ano que senti um certo desânimo e indisposição. Quem diria! No aniversário de 5 anos, meu corpo foi acometido pela indisposição que tanto falei. Fora isso, muitas coisas para dar conta: preparar as aulas, a disciplina do Mestrado, o acompanhamento da disciplina de Estágio Supervisionado, escrever o Relatório da Qualificação, a sinusite que fez meu corpo “pedir arrego” um outubro inteiro, as roupas que se acumulavam e uma pessoa que às vezes só queria viver e não se preocupar com nada.

Independente das minhas questões, tinham alunos/as que estavam esperando muito por esse momento, acompanhei as turmas do 9º B e 9º C por três anos e eles queriam fechar o ciclo na escola Marina Cintra com chave de ouro. Fora isso, outras alunas/os de outras turmas me perguntavam: “Esse ano vai ter a *Semana*, né?”

Eu já tinha o ano de 2019 desenhado, já sabia quem queria chamar, o tema que iríamos trabalhar e 3 semanas antes do dia 11 de novembro, fiz acontecer a *5ª Semana da Consciência Negra* na escola Marina Cintra. Para mim, ela não é “da escola”, ela é minha e dos meus alunos e das minhas alunas, no caso, ela só acontece “na” escola. Parece engraçado ou insignificante falar isso, mas eu sei a diferença, porque só a gente que é inquieto sabe as angústias e pesos de carregar projetos nas escolas.

Esse ano o tema foi “*Por uma educação antirracista*” e é obvio que as leituras no Mestrado me trouxeram esse tema. A ideia era fazer uma entrevista com cada convidado/a e teríamos algumas perguntas que iriam direcionar essa conversa, como:

- Quem é você?
- Quando você se tornou negro/a?
- A escola contribuiu para esse processo?
- Você percebeu o Racismo na escola ou se deu conta disso depois de mais velho?

No primeiro dia, convidei a Priscila de Moraes que alimenta duas contas no *Instagram*: o *Skativista* e o *Afroencer*. Chamei a Priscila porque é uma mulher falando sobre construir novas narrativas para a emancipação do povo negro. Ela investiu nessa

pesquisa após Lélia Gonzalez cruzar seu caminho. Priscila nasceu na Cidade Tiradentes, hoje vive na Zona Oeste, é corretora de imóveis e ativista no skate. Conheceu “a tábua com rodinhas” para fugir dos problemas em casa, perdeu os pais cedo e ela atribuiu sua salvação a todo esse universo e esse estilo de vida que envolve o skate.



Figura 40: A convidada Priscila Morais com a arte do artista visual Robinho Santana ao fundo. Fonte própria, 22 nov. 2019

É preciso dizer o quanto me senti realizada entrevistando os convidados/as desse ano. Um deles, só aceitou participar da *Semana* se não estivesse organizada como palestra. O Robinho Santana é artista visual. Nas suas pinturas, nos retrata. Acredita que sua arte precisa ser referência, que a gente precisa se enxergar através dela. Na participação dele, tivemos um debate mais caloroso sobre um quadro do Robinho que retratava o famoso menino chavoso. Um aluno que insistia em apoiar a criminalização do funk, não aceitou que chamássemos o ritmo de Música Popular Brasileira. A mesma criminalização que passa pela cabeça desse adolescente, passa pelos aparatos do Estado e um mês depois do nosso debate caloroso tivemos mais um extermínio, dessa vez no *Pancadão em Paraisópolis*¹⁵.

¹⁵ Pancadão em Paraisópolis: Famoso *Baile da 17* que acontece nas ruas da segunda maior favela de São Paulo. No último dia 01 de dezembro de 2019, uma ação da polícia matou 9 jovens que frequentavam o baile.



Figura 41: O artista Robinho Santana com as turmas participantes do espaço de diálogo.
 Fonte: produção própria, 22 nov. 2019.



Figura 42: *Funk, Música Popular Brasileira*, a arte de Robinho Santana. Fonte: produção própria. 22 nov. 2019

Na quarta-feira, 3º dia, Fabio Parteum, empresário, design e músico, trouxe uma narrativa tão afetuosa e inteligente: falou dos seus antecessores, da importância do seu avô, uma referência para que ele se identificasse como negro. Respondeu

brilantemente o questionamento de um aluno sobre Racismo reverso¹⁶ e eu ali, boba, com tantas discussões incríveis que estavam sendo realizadas na escola dentro da 5ª *Semana*.



Figura 43: Momento do espaço de diálogo com Fábio Parteum. Fonte: produção própria, 22 nov. 2019

Falando em afeto, o nosso último dia foi muito importante. Recebemos Ana Paula Xongani, mulher de pele retinta e na época endredada, que hoje é embaixadora de marcas como: *TNT*, *Colgate*, *Salon Line* e *Bradesco*. Xongani é mãe da Ayo Luna, uma criança de 5 anos que sabe bem o que é o racismo na escola e em outros espaços que ela transita. Sim, uma criança de 7 anos que já passou pela solidão da menina/mulher negra.

Xongani foi tão simples e didática na sua narrativa, que alguns professores vieram me agradecer pela aula e, também, começaram a pensar que poderiam tornar a Matemática e a Biologia mais negra. Por dentro eu explodia de alegria, por mais que esses projetos não tenham se consolidado, já existe uma fala que pensa na mudança, que pensa em disputar o currículo e construir uma educação antirracista em outras disciplinas.

Estava eu e a Bia Evaristo, um do lado do outro, quando a Xongani perguntou quem se considerava branco. Nesse momento eu e a Bia nos olhamos e nenhum de nós sabia o que responder. Aí a Xongani disse que era muito raro perguntar quem se considerava branco. (Depoimento de P., 16 anos, participante da 5ª e 6ª edição da *Semana*, depoimento enviado à pesquisadora 26/11/2020).

¹⁶ O advogado e professor Silvio de Almeida discorre sobre esse tema no livro *Racismo Estrutural*.



Figura 44: Ana Paula Xongani durante sua fala. Fonte: produção própria, 22 nov. 2019.

Ana e eu falamos chorando em alguns momentos e os alunos e as alunas estavam esperando o meu choro. Conte para Ana que quando mais nova, sempre tive vergonha de chorar e sempre chorei por tudo. Depois de mais velha comecei a aceitar que sou oceano e transbordo pelos olhos. Na sala, em vários momentos já chorei e sempre disse para meus alunos/as que não tenho vergonha de mostrar o que estou sentindo, que sou um ser humano com suas fragilidades e que tentarei ser o mais transparente possível.

Eu e Ana choramos.



Figura 45: Eu e Xongani após o fim da fala. Fonte: produção própria, 22 nov. 2019.

Terminei a *5ª Semana* chorando, com as flores, as cartas, os abraços que recebi. Pensando que a escola é lugar de afeto e eu estava sendo cercada por todos os lados.

Eu termino esse trecho chorando!

Me marcou muito as histórias de vida da Ana Paula Xongani e da filha dela, Ayó, amei muito as pinturas do Robinho Santana e o que eu mais gosto (sobre os projetos da Semana da Consciência Negra) é o projeto @deixaocabelodameninanomundo, pois mesmo não sendo uma menina negra, sei da importância enorme que tem esse projeto.

O seu projeto é de extrema importância pra tantas meninas, seu projeto é inspirador, você é inspiradora!

Então com toda certeza, mesmo não sendo meu lugar de fala na *Semana da Consciência Negra* e sim uma semana de escuta e aprendizagem, o projeto que mais me toca no coração é o *Deixa o Cabelo da Menina no Mundo*. Além disso, as palestras são realmente muito incríveis, tanto para meninas e meninos negros para entender que eles e elas não estão sozinhos/as, e entender um pouco mais da sua história, além da grande representatividade de poder se enxergar no outro, tanto também para meninas e meninos brancos para escutar e aprender com essas histórias, entender o passado, o presente, entender o que pessoas negras passam desde milhares de anos atrás e ainda mais poder se conscientizar para que juntos a gente consiga diminuir o racismo no mundo e ensinar tudo isso pra os nossos filhos, pra as nossas netas. Enfim, admiro muito teus projetos e entendo a força que eles têm. (M. L., 17 anos, participante da 5ª e 6ª edição, depoimento enviado à pesquisadora, 23/11/2020).

3.1.1.7 Ano VI

Falar de 2020 é falar de desafio, aprendizado e calma. Aprendemos ou pelo menos tentamos lidar com esse momento pandêmico. A pandemia de COVID-19 afetou tudo, inclusive o caminhar desse texto e os objetivos desejados no projeto, de entrevistar várias alunas/os, tiveram que ser revistos. De qualquer forma, sempre ouvi do meu orientador, Eduardo, que eu tinha um material muito rico e poderia escrever sobre isso.

Escrever, trabalhar, criar e fazer acontecer. O ano de 2020 foi difícil, quase um ano trabalhando no ensino emergencial remoto. Um ano de angústia, onde a frustração fazia morada no meu corpo e o desânimo insistia em atravessá-lo. Mesmo assim eu tentava, todas as quartas e quintas ministrava aulas *on-line* na plataforma do *Google Meet*, não queria e não podia perder o contato com meus alunos e minhas alunas. Porém, todas as vezes que acessava a plataforma do *Google Meet* e me deparava com 10 ou 15 alunos/as de um total de 150 era muito desanimador. Fui entendendo que seria isso e precisava dar o meu melhor, mesmo dessa forma tão distante, tão diferente e nova para todos/as nós.

No segundo semestre comecei a pensar na *Semana*, na verdade, comecei a pensar em não a realizar. Como faria isso? Sei que tudo está acontecendo através de *lives*, mas não fazia sentido. Porém, a pandemia me ensinou que poderia fazer e alguma

coisa teria que fazer. Uma *live*, talvez com muitas ou poucas visualizações, não importa, teria que ser assim e foi.

No último momento resolvi fazer a *VI Semana on-line*, com 3 dias de espaço de diálogo que iriam acontecer através de *lives*, um aulão sobre a Política de Cotas Raciais transmitida pela plataforma do *Google Meet* e um trabalho de campo que iria apresentar os *Territórios Negros da cidade de São Paulo* para os alunos/as por uma *live* no Instagram. Além disso, diversas postagens de alunos e alunas com algumas perguntas norteadoras compuseram esse momento atípico. As perguntas: “Você já participou do projeto *Deixa o Cabelo da Menina no Mundo?* Conte como foi sua experiência”; “Você já participou da *Semana da Consciência Negra?* Escreva um relato”.

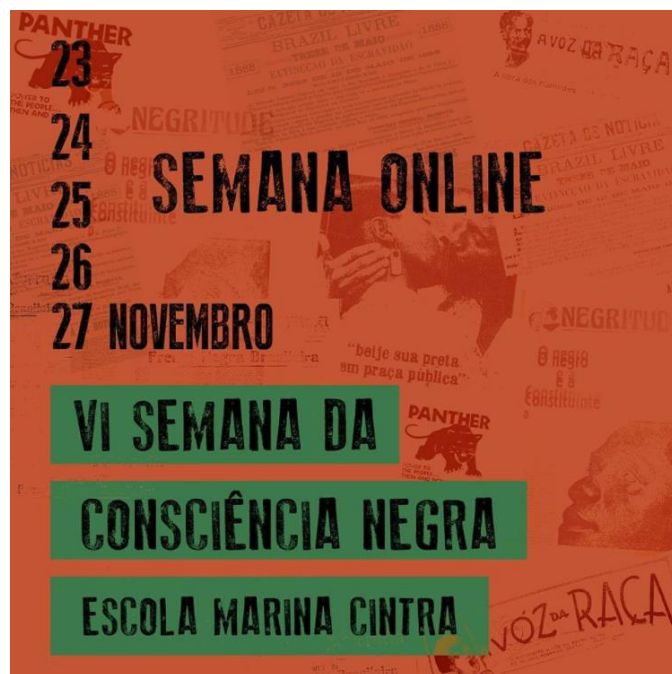


Figura 46: Arte oficial da *Semana* pensada por Carla Veruska e divulgada no *Instagram*.
Fonte: reprodução, 27 nov. 2020.

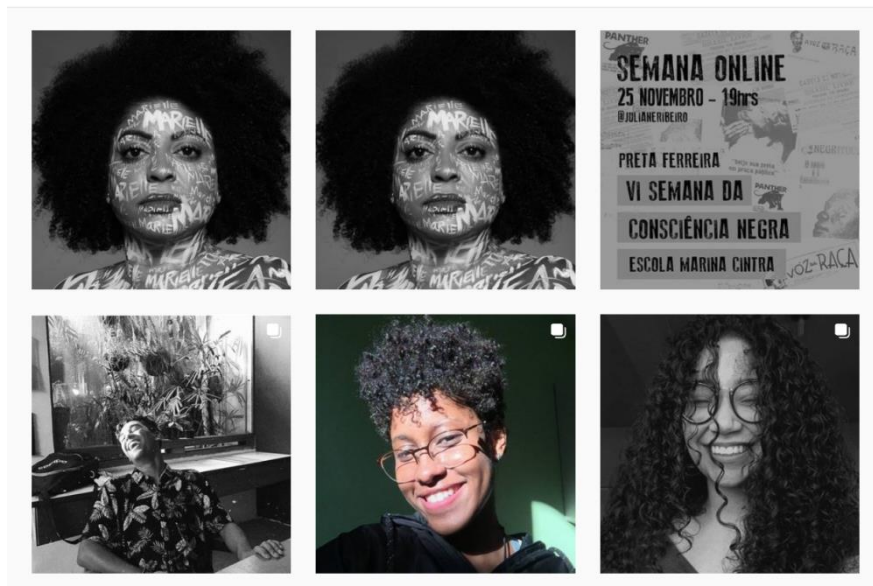


Figura 47: *Screenshots* da organização do *feed* do *Instagram* @geojulianeribeiro com depoimentos de alunas e alunos e divulgação da *live* com Preta Ferreira. Fonte: *Instagram*/reprodução, 26 nov. 2020

O relato de C. que inicia este subcapítulo faz parte dessas interações e o autor do relato foi o ex-aluno que me ajudou no dia do trabalho de campo. Essa saída já tinha sido realizada na *Semana dos Calouros da Geografia USP*, de 2020 em conjunto com o CEGE-USP (Centro de Estudos Geográficos) e, em 2019, na *Semana da Geografia Regional África* que finalizou a disciplina ministrada por Eduardo Giroto. Eu já tinha intimidade com o território, então foi fácil e, dessa vez, a narrativa seria construída para eles/as, alunas/os da escola Marina Cintra, mas também para todos/as que acessassem a rede social *Instagram* naquele momento.

O Largo da Banana (na Barra Funda), o Aparelha Luzia (na Santa Cecilia), a Igreja Nossa Senhora do Rosário do Homens Pretos (no Largo do Paisandú), a Ladeira da Memória (no Anhangabaú), a Capela dos Aflitos, a Igreja Nossos Senhora das Almas dos Enforcados (ambas na Liberdade) e a Escola de Samba Vai-Vai (no Bixiga) foram exploradas em mais de 4 horas de transmissão, rodando alguns cantos da cidade para mostrar para muitas pessoas esses territórios negros desconhecidos. Meus alunos e alunas assistiram, mas muitos/as colegas comentaram o quanto não faziam ideia desses territórios, o quanto nossas histórias foram silenciadas. Para mim, mostrou a importância da *Semana*, que conseguiu ser potente mesmo no formato *on-line*, me fazendo questionar se nos anos anteriores poderiam ter tido transmissões ao vivo. O alcance do trabalho de campo da *Semana* tinha sido expressivo, com uma média de 140 visualizações para os vídeos publicados no formato *IGTV* na conta no *Instagram*

@geojulianeribeiro, que é o Instagram profissional que criei em 2015 para meus alunos e minhas alunas. Na conta pessoal, os números foram maiores ainda, cerca de 600 visualizações nos espaços de diálogo *on-line*.

A *VI Semana on-line* contou com convidados e convidadas. No primeiro dia, o colega Felipe Flip, rapper, skatista e morador da Vila Maria falou sobre suas vivências nesse território da Zona Norte de São Paulo. Falamos da Geografia do bairro e muitas questões que nortearam a *V Semana* em 2019 integraram as perguntas-chave da *VI Semana*.

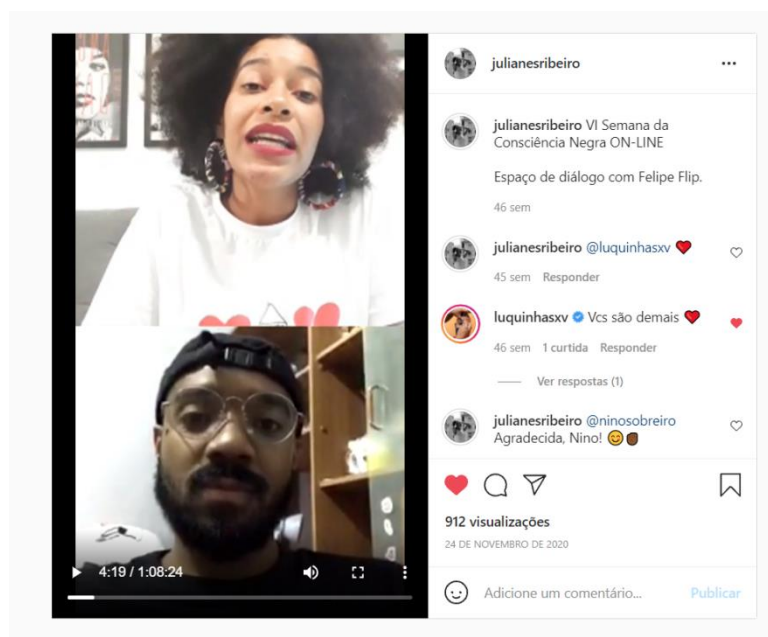


Figura 48: *Screenshots* da *live* com Felipe Flip. Fonte: Instagram/reprodução, 24 nov. 2020.

Depois duas convidadas importantíssimas. Primeiro, Preta Ferreira, produtora, cantora, uma das lideranças do movimento de luta por moradia no centro, o Movimento Sem-Teto do Centro(MSTC). Preta nos recebeu nas Ocupações *Nove de Julho e Cambridge* e foi interessante recebê-la para essa *live* para tratar desse direito que é básico e o que o poder público não garante. Falaremos mais sobre esse movimento e a relação da nossa escola com as ocupações posteriormente.

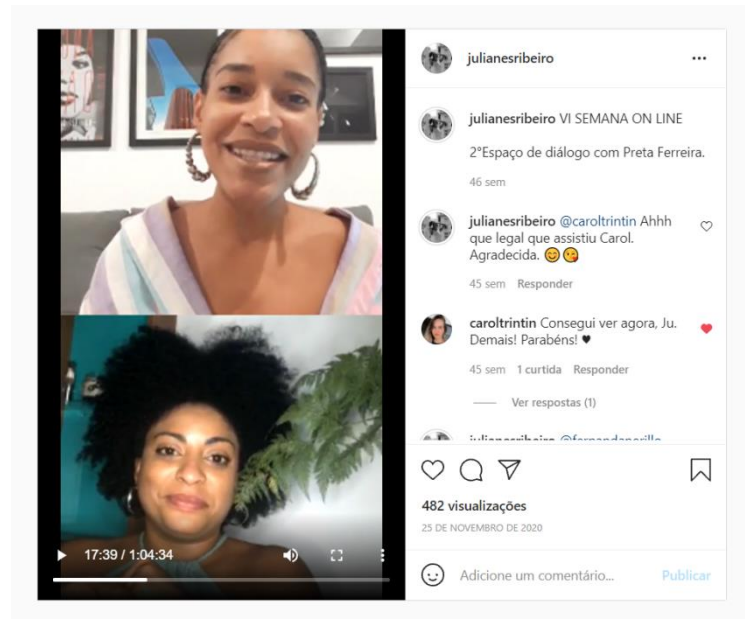


Figura 49: *Screenshots* da entrevista com Preta Ferreira. Fonte: Instagram/reprodução, 25 nov. 2020.

O ano VI terminou com Ludy Gonçalves, professora de Geografia no Rio de Janeiro. Ludy se intitula como professora e funkeira, obviamente, suas aulas são atravessadas por esse ritmo tão polêmico e tão nosso, tão negro, o funk. Falar do trabalho de Ludy Gonçalves é ressignificar o funk, assim não podemos estereotipar o movimento e achar que todo funk hipersexualiza mulheres, que as letras são agressivas e/ou obscenas. É possível ensinar Geografia através de alguns funks e Ludy é a prova dessa junção. Certamente, Ludy é essa professora que atua nas brechas e constrói sua Geografia Negra através dessa música de batidas tão rápidas feito batimentos cardíacos e tão contagiante.

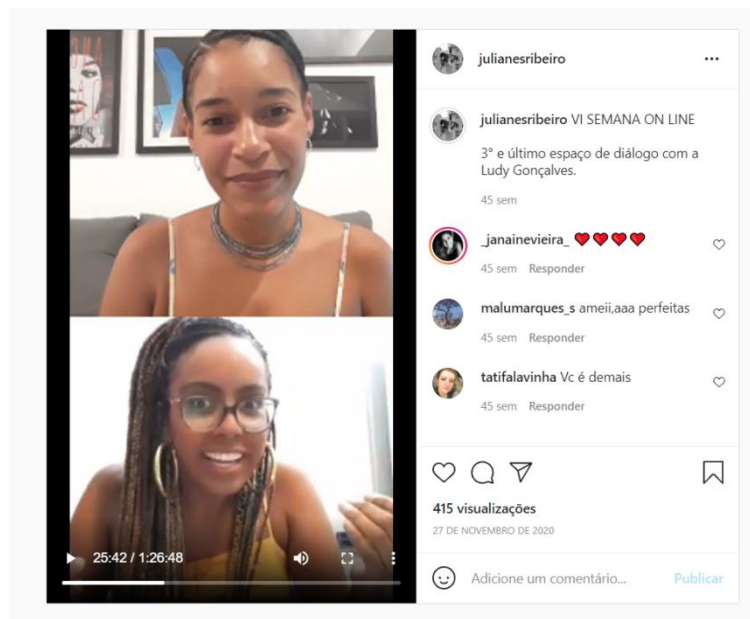


Figura 50: Última dia de semana *on-line* e entrevista com a professora Ludy Gonçalves do Rio de Janeiro. Fonte: Instagram/reprodução, 27, nov. 2020.

Bom, a *Semana da Consciência Negra* sempre foi algo dentro da escola que gerava muita expectativa, eu participei de quatro edições e várias me marcaram. Saber como foi a vida de pessoas negras que sofrem por conta da cor de sua pele, toda a *Semana da Consciência*, além de ouvir relatos, e algum ensinamento pra vida, aprendemos a empatia, aprendemos a ver a vida com outros olhos, e pra quem é negro se aceitar a cada dia. (B., 17 anos, participante da 3ª, 4ª, 5ª e 6ª edição, depoimento enviado à pesquisadora, 25 nov. 2020).

3.1.2 Deixa o Cabelo da Menina no Mundo

O surgimento desse projeto tem a ver com as dinâmicas que envolveram meu corpo e meu cabelo na escola pública. Na segunda série, um menino pegou a minha xuxinha (elástico de amarrar cabelo) da mão quando prendia o cabelo. Ele saiu correndo pela sala e eu atrás dele. Num momento, soltei a mão e o cabelo floresceu, muito volume, grande como um girassol e a sala riu. A sorte é que outro aluno pegou a xuxinha e me entregou. Senti muita vergonha. Não lembro se chorei. Lembro o nome dos meninos.

Essa é uma das minhas histórias, lá em 1996, em Presidente Prudente, interior de São Paulo, que envolve o meu cabelo crespo e a escola. Essa história continua se repetindo e o depoimento da ex-aluna A. K. nos ajuda a entender essa discriminação relacionado aos cabelos, a importância desse projeto e de outros que valorizam a estética negra.

Quando a Prof Ju entrou na escola eu tava no início da aceitação do meu cabelo, mas sempre voltava a estaca zero quando ouvia certas "piadas" sobre meu cabelo. Certa vez uma menina do último ano levou um pente pra escola e na hora da saída começou a me "zoar" falando que eu deveria usar aquilo antes de sair de casa, e assim ficou no decorrer do ano, então sempre molhava o cabelo pra ele ficar baixinho. (A.K., ex-aluna, participante de todas as edições, depoimento enviado à pesquisadora. 26 nov. 2020)

Em 2015, começo a desenvolver o projeto *Deixa o Cabelo da Menina no Mundo* (DCMM) com o objetivo de discutir identidade racial com as meninas, fortalecer sua negritude e reforçar a força e a beleza dos nossos corpos e da nossa ancestralidade. Enquanto professora, eu não queria (e não quero) que minhas alunas e os meus alunos sentissem vergonha dos seus cabelos como senti na segunda série.

Comecei o projeto em 2015, depois da fala da jornalista e curadora Diane Lima no evento *TEDx Talk*, em São Paulo: “Se a menina quer deixar o cabelo solto, deixa o cabelo da menina no mundo”. Na época, a frase virou uma campanha na plataforma digital *No Brasil* e enviei uma mensagem para a Diane, curadora da plataforma, perguntando se teria problemas fotografar as meninas na escola e usar o nome *Deixa o Cabelo da Menina no Mundo*, que não hesitou em dizer que não havia problema. Uma amiga de trabalho, a professora Marina Oliveira, me emprestou a câmera digital e nas duas últimas aulas fizemos nossa roda de conversa explicando o objetivo do projeto e fizemos as fotos no jardim da escola. Não existe inscrição, vou conversando e convidando as meninas pelos corredores da escola. Entrego uma autorização de uso e direito da imagem e com um trecho que explica o que é o projeto e elas trazem assinado pelo/a responsável.

Assim surgiu a primeira edição do projeto, simples e foi evoluindo até a 8ª Edição, quando comecei a pensar com mais cuidado e contar com mais pessoas para criar os editoriais, entre eles: *Flor-e-ser*, *Vozes* e *Diversas* que estão detalhados mais à frente.

Pela escola, percebia as meninas muito mais fortalecidas e poderosas com seus cabelos. Sempre destaquei que o fato de assumir os cabelos, de reconhecer essa negritude e ancestralidade não livraria elas (e eles, pois os meninos participaram de duas edições) das discriminações, mas é mais fácil se posicionar quando sabemos quem somos e o quanto a Geografia contribui para essa tomada de posição como tratei no capítulo 2.

Tive que me posicionar algumas vezes por causa do projeto. Já falei sobre a estética e os corpos e, com o projeto, as meninas negras ficaram em evidência nessa escola que sempre negou nossa inteligência, nossa estética e a nossa história. Do professor de História ouvi “Você está discriminando as alunas”, segundo ele as meninas não negras que tinham cabelos ondulados e cacheados estavam sendo excluídas. Essas meninas que reclamaram para o professor sobre o projeto, já tinham passado por uma longa conversa comigo e na ocasião, expliquei que elas poderiam sofrer preconceito por causa de seus cabelos ondulados e cacheados, mas que elas precisavam reconhecer o quanto tinham privilégios por ter a pele clara, que a situação era diferente com as alunas negras e por esse fato elas não estariam no projeto, todos os anos explicava nas minhas salas o porquê desse projeto ser apenas com meninas negras de cabelo crespo e nunca mais houve questionamentos das meninas não-negras. Anos depois, o mesmo professor de História veio questionar o nome Geografia Negra e diminuir a minha pesquisa do mestrado. Pela minha cabeça passava: “Por que tantos incômodos?”.

Hoje sei que os incômodos revelam outras coisas, que esse tema não é simples se tratando de Brasil e dos racismos¹⁷ velados. Hoje, sinto que estou mais preparada para os conflitos e disputas porque a escola é esse lugar. Continuarei com o projeto porque ouvir esses depoimentos (deste capítulo) traz força e energia para seguir. Sim, estamos no caminho certo e possibilitando uma educação antirracista através dessa forma de construir uma geografia negra.

Finalizo com algumas fotografias de cada edição e o depoimento da ex-aluna A.J. sobre o *Deixa o Cabelo da Menina no Mundo*. A resposta veio depois dessas duas questões que integraram a *VI Semana* on-line:

- Você já participou do Deixa o Cabelo da Menina no Mundo?
- Qual a sua relação com o seu cabelo?

A primeira vez que eu vi o projeto *Deixa o cabelo da menina no mundo* eu me apaixonei em ver todas as meninas com o cabelo solto e todas se sentidas confortáveis naquele ambiente de fala, e eu queria ser assim.

Usar o meu cabelo solto, armado sempre foi um tabu pra mim e para as pessoas que conviviam comigo porque sempre que eu soltava o meu cabelo na escola as pessoas me criticavam muito, então eu sempre usava meu cabelo preso porque eu aprendi que cabelo crespo ou cacheado só se usava preso ou molhado. Nesse

¹⁷ Para aprofundar a discussão sobre racismo, indico os livros *Racismo Estrutural*, do professor Silvio de Almeida, e *Racismo Recreativo*, do professor Adilson José Moreira, ambos ajudam a compreender as estruturas complexas do racismo que também atravessa a escola de diferentes formas.

período que eu estava tentando aceitar meu cabelo solto/armado, tentando me identificar como uma menina preta, veio o convite e eu fiquei muito feliz por participar de um projeto que eu vi desde o início. Eu lembro como se fosse ontem, eu no meu primeiro ensaio, foi naquele dia que eu me senti preparada pra deixar o meu cabelo solto, me colocar como uma menina negra porque até então eu me autodeclarava uma menina ‘morena’ *rsrs...* E hoje é uma honra mostrar tudo isso. (A. J., 18 anos, ex-aluna, participante da 4ª, 5ª e 7ª edição, depoimento enviado à pesquisadora, 27 nov. 2020).

- **1ª Edição Deixa o Cabelo da Menina no Mundo (2015)**

Local: E. E. Marina Cintra

Fotos: Juliane Ribeiro

Para mim, foi extremamente importante na minha trajetória de amor-próprio e superação, participar do projeto *Deixa o Cabelo da Menina no Mundo*. Desde criança, sempre sofri muito preconceito por causa do meu cabelo, até entre familiares. Ninguém nunca me disse que ele era bonito ou me esclareceu da beleza diversa que existe fora das telas, passarelas e revistas da época. Nenhuma das mulheres tinha o meu cabelo. Lembro que desde pequena sofria fazendo alisamento, relaxamento, progressivas, colocando aplique de cabelo liso... tudo porque o meu era ‘ruim’, ‘duro’, ‘bombril’... Mas quando eu participei do projeto, ainda que insegura, fiquei feliz de ver tantas meninas de cabelos lindos e parecidos com o meu, e vendo como eu fiquei linda nas fotos eu me emocionei muito. Sem aplique nenhum, eu era linda. Todas éramos, mesmo com o *bullying*, preconceito... A partir dali, reconheci como o meu cabelo tem poder. Foi como florescer, me sentir livre e eu mesma. (L. G., 18 anos, ex-aluna, participante da 1ª edição, depoimento enviado à pesquisadora. 20 nov. 2021)



Figura 51: Ex-aluna L.G. na 1ª edição. Fonte: produção própria, 07 ago. 2015.



Figura 52: Alunas participantes da 1ª edição. Fonte: produção própria, 07 ago. 2015.



Figura 53: Foto da 1ª edição no jardim da escola. Fonte: produção própria, 07 ago. 2015.



Figura 54: Pannel com fotografias da primeira edição. Fonte: produção própria, 07 ago. 2015.

- **2ª Edição Deixa o Cabelo da Menina no Mundo (2015)**

Local: E.E. Marina Cintra

Fotos: Swan Prado

Participar deste projeto foi um divisor de águas na minha vida, pois foi onde eu vi e percebi que meu cabelo e minha cor também eram bonitos, passei por vários tratamentos químicos no cabelo onde a autoestima era péssima, meu cabelo vivia quebrado, quando resolvi passar pela transição foi difícil por muitas críticas ao meu cabelo natural, mas depois que eu vi que o projeto mudou a minha vida e a de muitas outras meninas e foi absolutamente incrível. Lembro que em uma das palestras várias meninas negras não queriam ser negras e nem se viam como mulheres negras, aquilo me chocou, mas acredito que como eu elas mudaram a forma de pensar e ver que somos lindas pretas e com cabelo black. A cada palestra apresentada era um novo aprendizado enriquecedor e estar neste projeto sem dúvidas mudou meu modo de dentro pra fora e me deu orgulho de ser uma mulher preta. A Juliane foi umas das mulheres pretas mais importante para mim nesta fase, muito obrigada por este projeto maravilhoso. (M., 21 anos, ex-aluna participante da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª edição, depoimento enviado à pesquisadora, 19 nov. 2021)



Figura 55: Foto da 2ª edição com ex-aluna M.. Fonte: produção própria, 09 out. 2015.



Figura 56: Foto da 2ª edição com ex-aluna. Fonte: produção própria, 09 out. 2015.



Figura 57: Foto da 2ª edição. Fonte: produção própria, 09 out. 2015.

- **3ª Edição Deixa o Cabelo da Menina no Mundo (2016)**

Local: Praça Roosevelt

Fotos: Catarina Martins

Foi uma honra fazer parte deste projeto e com certeza foi um grande incentivo para que eu começasse a aceitar o meu cabelo e principalmente me aceitar, de início foi bem difícil principalmente porque eu era muito tímida e não tinha uma autoestima muito boa, mas assim que eu vi as outras garotas me vi representada e fui me soltando. Assim que saíram as fotos, e teve a oficina eu percebi que as minhas inseguranças não tinham fundamento, não tinha o porquê eu não gostar do meu cabelo, esse projeto foi de fato muito importante pra mim e com certeza para todas as meninas na época, até porque havia muito *bullying* no Marina e estereótipos, participar disso e começar a ver beleza no meu cabelo me fez muito bem, todas as escolas deveriam ter algo assim... (B.S., 20 anos, ex-aluna participante da 3ª edição, depoimento enviado à pesquisadora, 18 nov. 2021).



Figura 58: Ex-aluna B.S.. Fonte: produção própria, 21 out. 2016.

O projeto *Deixa o Cabelo da Menina no Mundo*, pra mim foi uma das primeiras coisas a me fazer enxergar a beleza como uma mulher negra. Pois crescer em um mundo sem muitas referências e enxergar o quanto nós pretas podemos brilhar e sermos quem nós somos na sociedade que faz questão de nos por pra baixo. Como também acho que as fotos é para mostrar o quão bonitas somos. (G.C, 17 anos, ex-aluna participante da 3º edição, depoimento enviado à pesquisadora, 19/10/2021)



Figura 59: Aluna G. em foto na Praça Roosevelt. Fonte: produção própria, 21 out. 2016.



Figura 60: Alunas participantes da 3ª edição. Fonte: produção própria, 21 out. 2016.

Participar do projeto foi uma experiência única. Antes de tirar as fotos temos algumas conversas que são essenciais. É como se fosse um preparo. Conversamos de forma leve sobre como as coisas acontecerão, e entendemos que por mais que haja a exposição das nossas fotos o intuito real do projeto não é apenas esse.

O projeto a cada ano tem um tema diferente, mas é muito clara a semelhança e beleza presente em cada edição. Tive o privilégio de participar com as fotos no ano de 2017, mas de qualquer forma, todos que assistem às palestras, admiram a exposição, ajudam na confecção dos cartazes e enfeites, enfim... Se sentem parte e abraçados por um projeto tão bonito, que é realizado com tanto carinho.

O DCMM, apesar de seu nome, faz com que não apenas nosso cabelo, mas que a nossa maneira de pensar fique no mundo para que a mudança seja possível e aconteça.

Ver-me nesse projeto, foi importante para eu entender,

Ver-me nesse projeto, foi importante para eu entender, nem que seja minimamente, que nossas diferenças são únicas e que ser negra/negro não é problema; nunca foi. (I., ex-aluna, participante da 4ª edição, depoimento enviado à pesquisadora, 21 nov. 2021)

- **4ª Edição - Flor-e-ser (2017)**

Local: Minha casa/Bixiga

Fotos: Beatriz Nascimento

Colaboração: May Francolino, Carla Veruska, Swan Prado, Mayra Suzuki e Lucas Bandeira.

Participar de DCMM foi um dos avanços na minha aceitação de cabelo, tanto que, quando participei eu estava começando a deixar ele crescer e automaticamente participar me deixou um pouco mais confortável. Quando deixei meu cabelo crescer não recebi muitos elogios não, mas... Eu sabia que de alguma forma eu seria aceito em algum lugar e o DCMM foi um dos primeiros momentos em que me senti a vontade com o meu cabelo, por isso achei superdivertido participar e acho importante que mais pessoas de cabelo crespo tenham essas

representatividades. (A., 18 anos, ex-aluno, participante da 4ª edição, depoimento enviado à pesquisadora, 19 nov. 2021)



Figura 61: Ex-aluno A.. Fonte: produção própria, 22 nov. 2017.

Falar sobre o projeto *Deixa o cabelo da menina no mundo* é e sempre vai ser uma honra para mim. Antes eu não ‘curtia’ e não conseguia aceitar os meus cachos, e o pior de tudo é que eu não tinha uma conclusão do porquê eu odiava tanto. No meio de tudo isso, tive o melhor convite da minha vida, que foi a participação no projeto. Esse projeto é lindo, cauteloso, transformador e eu sou a prova viva disso. É um projeto que nos leva a refletir sobre às nossas raízes e entender o que é pressão e o que parte da nossa própria escolha. Depois da participação eu passei à ter várias percepções sobre fatos que eu achava normal, por exemplo: o preconceito disfarçado de ‘opinião’. O fato de eu ter odiado o meu cabelo por grande parte do tempo nunca partiu de mim, e sim de comentários que me deixavam indefesa ao ponto de fazer o que ‘todos’ achavam que era bonito. Fica aqui a minha eterna gratidão pelo melhor convite da minha vida, fazer parte do DCMM foi mágico, inovador. O tanto que esse projeto mim fez crescer chega a ser inexplicável. Falar sobre o processo de aceitação do meu cabelo hoje pra mim, é um orgulho. E claro eu sempre faço a citação do DCMM porque todo esse processo foi através dessa participação, eu não consigo imaginar quem eu seria se fosse ao contrário. Obrigada, minha eterna professora. (T., 19 anos, ex-aluna participante da 4ª edição, depoimento enviado à pesquisadora, 22 nov. 2021).



Figura 62: Ex-aluna T. na 4ª edição. Fonte: produção própria, 22 nov. 2017.

No segundo ano em que participei da *Semana* participei também do *Deixa o Cabelo d@ Menin@ no mundo* me lembro da sensação de me sentir bonito, digno de ser fotografado e de mudar totalmente a relação com aquele cabelo cortado na máquina e na tesoura. Um ano após participar do DCMM decidi que iria fazer dreads e deixei o cabelo crescer, passei um ano de boné e ele cresceu. Um dia no banho vi que aquele cabelo molhado que tampava o meu rosto era um cabelo cacheado, desisti dos dreads, comecei a cultivá-lo e hoje está gigante! Tudo isso para falar que nada é tão simples no chão da escola e que a Juh, a *Semana* e o DCMM me fizeram acreditar e me sentir parte da escola, conseguiram estabelecer uma relação de acolhimento e afeto que salva, nutre e fortalece cada um dos que passaram por ali! (C., ex-aluno, participante da 4ª edição, depoimento enviado à pesquisadora, 28 nov. 2021)



Figura 63: A., A. K. e C. na 4ª edição do projeto. Fonte: produção própria, 22 nov. 2017.

Participar do projeto foi uma experiência única. Antes de tirar as fotos temos algumas conversas que são essenciais. É como se fosse um preparo. Conversamos de forma leve sobre como as coisas acontecerão, e entendemos que por mais que haja a exposição das nossas fotos o intuito real do projeto não é apenas esse.

O projeto a cada ano tem um tema diferente, mas é muito clara a semelhança e beleza presente em cada edição. Tive o privilégio de participar com as fotos no ano de 2017, mas de qualquer forma, todos que assistem às palestras, admiram a exposição, ajudam na confecção dos cartazes e enfeites, enfim... Se sentem parte e abraçados por um projeto tão bonito, que é realizado com tanto carinho.

O DCMM, apesar de seu nome, faz com que não apenas nosso cabelo, mas que a nossa maneira de pensar fique no mundo para que a mudança seja possível e aconteça.

Ver-me nesse projeto, foi importante para eu entender,

Ver-me nesse projeto, foi importante para eu entender, nem que seja minimamente, que nossas diferenças são únicas e que ser negra/negro não é problema; nunca foi. (I., 17 anos, ex-aluna participante da 4ª edição, depoimento enviado à pesquisadora, 21 nov. 2021)



Figura 64: Ex-alunas S. e I. na 4ª edição. Fonte: produção própria, 22 nov. 2017.

- **5ª Edição - Vozes (2018)**

Local: Minha casa

Fotos: Kelly Santos

O Deixa o Cabelo da Menina no Mundo no ambiente escolar é de extrema importância, pois ajuda aqueles que estão dispostos a se envolverem ou não no projeto.

Quando estamos na fase da adolescência, nos desenvolvendo e conhecendo, acabamos ouvindo diversos comentários ruins sobre nós e,

principalmente, sobre nosso cabelo ou tom de pele, que é nosso cartão postal. Ter esse tipo de suporte, com uma mulher tão forte e mente aberta como você, nos faz abrir os olhos para ver o quão incrível nosso cabelo e nós somos.

Nunca me imaginei participando de algo com pessoas que me entendem e não tem medo de se mostrar. Foi muito importante para mim e acredito que será para todos aqueles que tiverem o mínimo de contato com algo dessa dimensão. (L.S., 18 anos, ex-aluna participante da 5ª edição, depoimento enviado à pesquisadora, 21 nov. 2021)



Figura 65: Ex-aluna L. durante depoimento na 5ª edição. Fonte: produção própria, 10 nov. 2018

Depois que eu comecei a crescer vi todos os jovens ficar lindo com o cabelo, pentear o cabelo de vários jeitos e eu queria fazer isso também e comecei a cuidar do meu cabelo, pentear sozinha. Depois minha mãe colocou trança para mim. Eu vou deixar meu cabelo crescer mais e eu sou linda do jeito que eu sou. Nossa, a primeira vez que eu entrei na escola, em 2016 eu vi seu cabelo. Que cabelo lindo, eu falei. Será que é original? (D. F., 20 anos, ex-aluna, participante da 5ª edição, entrevista dada à pesquisadora, 19/11/2018)



Figura 66: Foto da 5ª edição. Fonte: produção própria, 10 nov. 2018



Figura 67: Alunas reunidas na 5ª edição do projeto. Fonte: produção própria, 10 nov. 2018.



Figura 68: Eu e ex-aluna B., Fonte: produção própria, 10 nov. 2018.

● **6ª Edição - Diversas (2019)**

Local: Minha casa

Fotos: Juliane Ribeiro

Colaboração: Caroline Castro

Bom, ‘pra’ mim foi uma honra! Quando você, professora, fez esse projeto era com as meninas do 8º ano, eu admirava esperando o meu momento, alguém que mostrasse ‘pras’ pessoas que a beleza não está só na menina de cabelo liso, mas a gente com os nossos cachos de diferentes tipos. Eu nunca gostei do meu cabelo, eu passava muito creme ‘pra’ ficar baixinho igual das outras meninas, e ver você professora com seu black cheia de atitude, junto com seu projeto, pensei: eu posso ser eu mesma e não entrar no padrão. A primeira vez que eu fui chamada eu já me senti, eu pensei chegou meu momento, não foi só fotos, mas vê outras meninas que passaram a mesma coisa que eu e conseguiram se amar, foi só aprendizado, aprender a se amar, se conhecer. Às vezes precisamos de um empurrãozinho para nos aceitarmos, eu agradeço você professora só por passar pelos corredores do Marina e complementar com seu projeto. (E. C., 16 anos, ex-aluna, participante da 4ª e 5ª edição, depoimento à pesquisadora, 18 nov. 2021).



Figura 69: Alunas na 6ª edição do projeto. Fonte: produção própria, 22 nov. 2019.

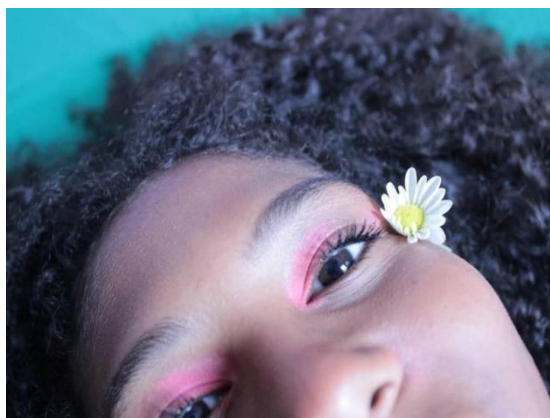


Figura 70: Fotos da 6ª edição. Fonte: produção própria, 22 nov. 2019.

Participar do projeto *Deixa o cabelo da menina no mundo* foi uma sensação incrível e uma experiência única por que andar de cabelo solto sempre foi difícil ‘pra’ mim. Me sentir bem nas fotos, me senti bela, gostei da interação, da troca de ideias com as outras meninas e com a professora, percebi também que cada um é belo do seu jeito e não temos que ficar se comparando com ninguém. (B.C., 17 anos, ex-aluna, participante da 4ª e 5ª edição, depoimento enviado à pesquisadora, 19 nov. 2021)

- **7ª Edição Deixa o Cabelo da Menina no Mundo - On-line (2020)**

Local: @deixaocabelodameninanomundo (*Instagram*)

Fotos: Alunas e ex-alunas.

Minha relação com meu cabelo? Hoje posso dizer que é melhor relacionamento que eu poderia ter, mas não foi sempre assim.

Quando pequena eu vivi com meu cabelo nas tranças. Dormia com meu cabelo trançado, e pra ir pra escola eu continuava com o penteado, pois só assim meu cabelo não pegava volume. Tinha algumas vezes em que eu soltava meu cabelo, mas quando começava a criar volume eu me

desesperava e prendia. Eu nunca aceitei muito bem o cabelo que eu tinha, mas independente disso minha mãe nunca deixou passar progressiva ou alguma química que alisasse. Até os meus 11 anos eu não vi e nem convivi com pessoas que também aceitavam seus cabelos cacheados/crespos, então nunca me senti bem em assumir o cabelo que eu tinha.

Dos meus 11 anos pra frente comecei a participar do projeto “deixa o cabelo no mundo”, que foi um choque de realidade pra mim, entender que meu cabelo é lindo do jeito q ele é, e que eu seria muito mais feliz aceitando e deixando ele ser o que ele quisesse ser.

O processo de aceitação do meu cabelo não foi fácil e nem rápido, mas independente de qualquer coisa eu entendo que foi preciso passar por todo esse processo para que hoje eu amasse o meu cabelo do jeito que ele é. (S., 17 anos, ex-aluna, participante da 3ª, 4ª, 5ª e 6ª edição, depoimento enviado à pesquisadora 24 nov. 2020)



Figura 71: Ex-aluna S. na edição *on-line*. Fonte: Instagram/reprodução, 23 nov. 2020.

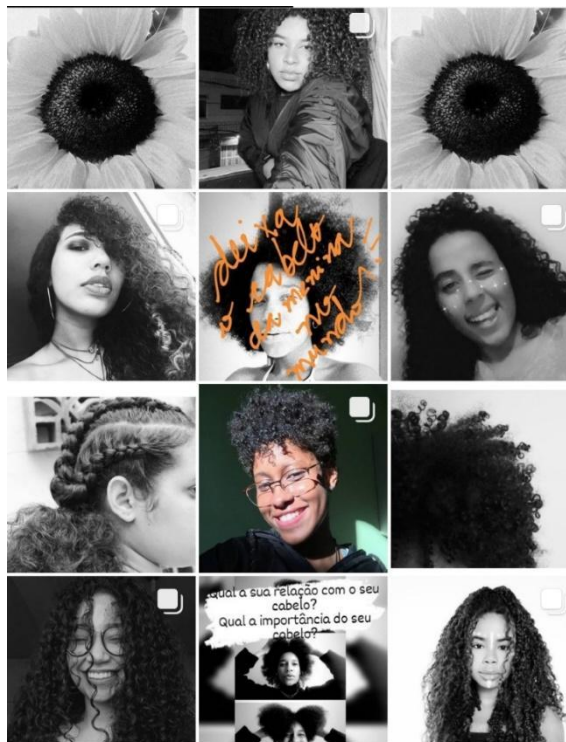


Figura 72: 7ª Edição do DCMM *on-line*. Fonte: reprodução/Instagram, 23 nov. 2020.

**3.1.3 “Eu queria falar sobre o Pedro, a Marielle, o Rodrigo, o Cleiton, o Carlos, o Wesley, a Claudia, o Amarildo, a Luana, o Marcus, o Douglas...
Eu queria falar sobre tantos e tantas que foram exterminados no Brasil.
Eu queria falar que vidas negras importam”**

Era uma sexta-feira de fevereiro, quando cheguei do trabalho e vi aquele vídeo cruel umas dez vezes seguidas. Eu queria entender o que estava acontecendo, o que as pessoas estavam falando e foi muito chato compreender que aquilo tinha acontecido: mais um jovem pobre morto, dessa vez, estrangulado em um hipermercado no Rio de Janeiro.

No fim de semana anterior, tinha participado de uma *Terapia Menstrual* com a Yoni das Pretas e em uma atividade desenvolvemos um oráculo menstrual. Segundo Caroline Amanda, terapeuta responsável pela atividade, o meu lado artístico estava “gritando” no meu oráculo. Realmente, me sujei de tinta, porque tentava controlar e ela não parava no papel. A Caroline Amanda perguntou como andava o meu lado artístico e comecei a refletir sobre ele. No domingo, continuamos com as atividades da Yoni das

Pretas e mais coisas foram construídas, muita coisa linda aconteceu, conheci mais e mais o meu corpo.

Fui dormir com a “cabeça a milhão”, várias ideias pulsando, eu precisava falar para os meus alunos e minhas alunas, mas não queria só falar sobre a morte do Pedro.

Em fevereiro, de 2019, fiz a minha primeira performance¹⁸ em sala de aula, porque “as performances podem ser uma linguagem pedagógica” e eu aprendi isso com o meu amigo Lucas Bandeira, ator e artista visual, porque o chamei para conversar assim que cheguei da escola naquele dia. O meu lado artístico está borbulhando porque vivo numa casa que respira arte, as pessoas me estimulam a fazer arte de diferentes formas e isso me faz acreditar que a Geografia pode andar de mãos dadas com ela. A Geografia e eu fizemos arte naquele dia.

Tudo começou com *Capítulo 4, Versículo 3*, do Racionais MC’s. A introdução da música diz que “mais de 60% dos jovens de periferia já sofreram violência policial, que a cada quatro mortos pela polícia, três são negros”. Nesse momento, distribuí 5 notícias retiradas de diferentes *sites* e os alunos leram:

“Viatura da PM arrasta mulher por rua da Zona Norte do Rio” (Extra Online);

“PMs atiraram 111 vezes com fuzil e pistola contra jovens no RJ” (Portal G1);

“PM confunde guarda-chuva com fuzil e mata garçom no Rio” (Site do jornal *El País*);

“Marielle Franco, vereadora do PSOL, é assassinada no centro do Rio” (Site do jornal *El País*);

“Jovem é morto com ‘gravata’ por segurança em supermercado” (Site da revista Istoé).

A ordem de leitura é a ordem dos fatos e nesse momento já toca na sala “a carne mais barata do mercado é a carne negra”, na voz de Elza Soares.

Eu abro a bolsa, abro um pote de tinta vermelha e jogo na minha mão. Com as mãos para o alto tingidas “de sangue” eu digo que “nossas vidas estão sendo exterminadas desde o século XVI, os negros e os indígenas são massacrados nessa sociedade. A minha carne não é a mais barata do mercado. A minha carne tem história, tem luta, tem força, tem beleza. As vidas negras importam e a gente precisa parar de ser

¹⁸ Durante a qualificação, a integrante da mesa, professora doutora Denise Rachel sugeriu uma série de referências para aprofundar o tema da performance ou professora performance. Nesse momento, não irei aprofundar a discussão, mas deixo os nomes das autoras indicadas: Nayra Ciotti, Diana Taylor, Richard Schechner e a própria Denise Rachel com *Adote o artista não deixe ele virar professor*.

morto por esse Estado racista e genocida¹⁹. Eu queria falar da morte do Pedro de outra forma e foi essa que escolhi.”.

As minhas mãos negras sujas de vermelho simbolizam esses extermínios no país. Minhas mãos terminam no mapa do Brasil, o país que tem uma violência policial exacerbada e a gente sabe a cor e onde mora quem recebe essas violações.

Saí da sala em silêncio e os alunos continuaram em silêncio. Na primeira sala, o 9º E, ativei gatilhos, porque alguns alunos se emocionaram e a Nara chorava. Senti medo também: o que eles e elas iriam contar que aprenderam na aula de Geografia?

Voltei e eles me aplaudiram. A aula continuou, mas o tema era genocídio da população negra, pobre e periférica. Isso nunca foi tema do currículo, mas foi o que escolhi para aquela aula.

No outro dia, os alunos e alunas perguntavam: “Você também vai fazer aquela aula na nossa sala?”

Continuarei falando sobre questão racial na escola, mesmo incomodando alguns alunos/as. Continuarei falando, mesmo que digam que só dou aula disso. Porque se eu não falar, quem vai falar?



Figuras 73 e 74: Mapas produzidos após aula performance e expostos no corredor da escola com texto explicativo. Fonte: produção própria, 18 fev. 2019

¹⁹ Abdias do Nascimento é um autor que apresenta um rico trabalho sobre esse tema em *O Genocídio do Negro Brasileiro*, escreve que a situação no Brasil é terrível, mascarada por uma falsa democracia racial, uma formação social racista e as políticas aqui levam para o genocídio, essa marca do racismo brasileiro que apresenta dados e notícias tão chocantes e desumanas.

3.1.4 8 ou 80? Eu escolhi 8 para falar dos 80.

Oito cartazes espalhados pelo primeiro andar da escola. O oitavo estava comigo. O oitavo está comigo.

Enquanto os alunos/as caminhavam para acessar suas salas, eu caminhava por pontos aleatórios, séria e com fone de ouvido, colava um cartaz “80 tiros”. No canto inferior o local e o ano: Guadalupe/RJ, 2019. As alunas/os olhavam com estranhamento, alguns vinham perguntar: “É sobre aquele caso lá né, professora?”. O caso era: “Exército dispara 80 tiros em carro de família no Rio e mata músico²⁰”. Eu continuei caminhando e colando cartazes, no total sete, até chegar na sala da minha primeira aula.

Os sete cartazes foram arrancados sem a minha autorização, sem ao menos dialogar comigo. Eles foram retirados porque causaram “choque” nos alunos das turmas de 6º ano e eu disse que era para chocar mesmo.

A ideia é refletir: por que esse número? O que está acontecendo?

A ideia é gerar incômodo, porque não dá mais para fingir que não está acontecendo nada. Os meus e as minhas estão morrendo e é sempre um engano, é sempre por engano e a escola quase nunca fala sobre isso.

Os alunos e as alunas ficaram perplexos com a ação e me questionavam: “por que os seus cartazes foram retirados?” Outros vieram me contar quem retirou os cartazes e como eles foram retirados.

Fui chamada na direção para um diálogo e disse que escola é lugar de reflexão, logo, que os/as estudantes reflitam e pesquisem o que significam as informações escritas naquele pedaço de papel. Porém, não adiantou e no fundo me senti coagida.

O único cartaz que sobrou, até hoje está comigo. Naquele dia disse para os meus alunos/as que “eu não vou parar, porque o oitavo está comigo, ele resistiu, ele resiste...

Como eu.”

²⁰Exército dispara 80 tiros em carro de família no Rio e mata músico. **Folha de São Paulo**. São Paulo, abr. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/04/militares-do-exercito-matam-musico-em-abordagem-na-zona-oeste-do-rio.shtml>

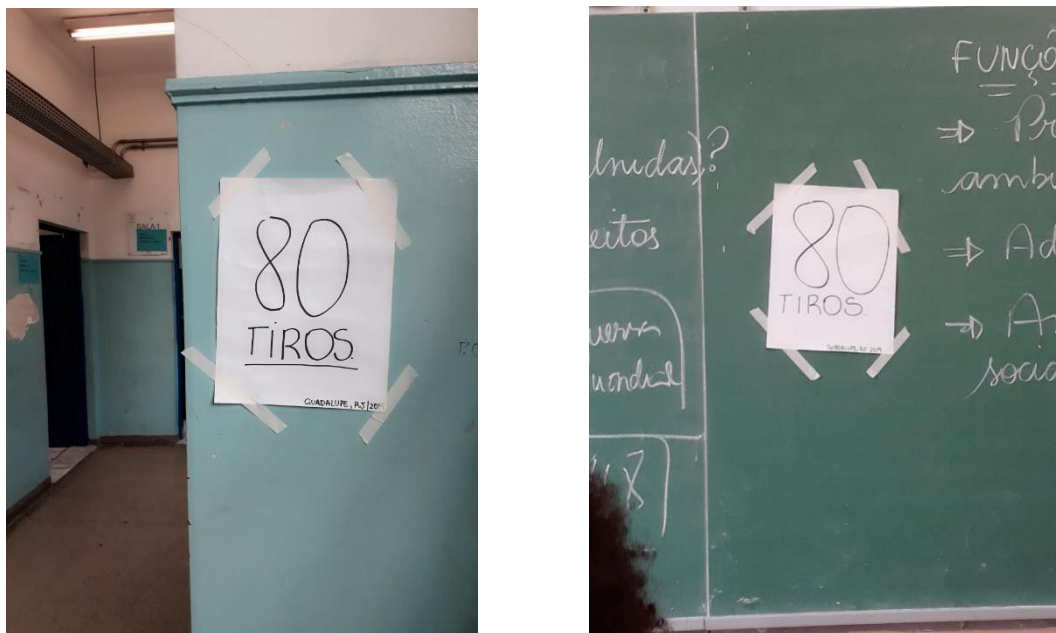


Foto 75 e 76: Cartazes colados pela escola. Fonte: produção própria, 09 abr. 2019.

Em reposta a retirada dos cartazes, o Grêmio Estudantil organizou um ato: os meus 8 cartazes viraram 80 e aquele ato pequeno para promover reflexão tinha tomado conta da escola inteira, pois todos os alunos/as foram convocados/as para descer e participar. Naquele dia de abril, escrevi na minha rede social compartilhada para meus alunos e minhas alunas o seguinte texto:

Eu gostaria muito de transmitir tudo que tem acontecido na escola nesses primeiros meses. A escola é tão densa, mas tão densa que não consigo descrever, só sentir esse turbilhão.

Hoje rolou um ato, sobre a ação truculenta, cruel, desumana e desrespeitosa com a família da Luciana Nogueira e Evaldo Santos Rosa, no Rio de Janeiro. Foram 79 alunos negros segurando cartazes, o 80° era o meu. A A. C. me ajudou a segurar o 80°, a A. se sentiu chateada por não ter sido escolhida, pois ela é filha de mãe preta e sua mãe te chama de 'nega', mas na escola ela não é vista assim e ela se considera negra. Talvez seja o cabelo com alisamento, os traços...?

Eu estou ajudando a A. nesse processo de descoberta, nesse torna-se negra que começa na escola.

Ela me abraçou como forma de agradecimento. Eu disse que estou com ela nesse processo de descoberta e tomada de consciência. A A. já tinha ganhado um abraço meu, cada aluno e aluna do 9ºA ganhou, pelo respeito, maturidade, empatia e sensibilidade com a minha pessoa na última terça, dia que meus cartazes foram retirados. Essa manhã eu acolhi o C. num abraço, porque ontem quem me acolheu foi ele.

A escola é afeto, a escola é sensibilidade...

Eu não consigo dimensionar o que estou vivendo, o quanto minha mente e corpo estão um turbilhão.

Ontem, numa conversa com o Eduardo, meu orientador, eu disse: ‘Eduardo, estou criando monstros’. Ele me disse: ‘Você está criando GENTE’.

Eu nunca pensei que fosse chegar aqui, que fosse desenvolver isso, que fosse me sentir potência num lugar potente. É um caminho sem volta, a semente foi plantada e ela está germinando.

Eu estou feliz com tudo isso. Sei que não farei a colheita, mas não estou ligando para isso.

Estou feliz e agradecida por semear. (Texto compartilhado na rede social da pesquisadora 29 Abr. 2019).

3.1.5 A sala de aula, um lugar seguro para construir narrativas

Em um dia de agosto, após as férias, ao invés de perguntar “o que vocês fizeram nas férias?”, resolvi fazer uma atividade baseada no livro *Ensinando a transgredir*, da bell hooks. Depois que fiz a atividade senti medo de acontecer alguma coisa, por exemplo, algum responsável procurar a direção, porque sabia que essa atividade tinha ativado gatilhos para alguns alunos/as, inclusive para mim.

Quando planejei a atividade, pensei que queria fazer algo diferente, uma vez que desde o meu tempo de escola os professores perguntam o que eu faço nas minhas férias e que é preciso reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar (hooks, 2017, p. 51). bell hooks cita algo óbvio, mas que não conseguimos nos desprender, dá medo romper com esses paradigmas que cercam a escola, além do mais, pensando que as vezes você será a única docente promovendo essas mudanças, aumenta a carga de medo. Assumir essa carga sozinha não é fácil e foi isso que sempre fiz, desde o primeiro ano na escola, em 2014. Notei que minhas inquietudes chegavam até o currículo e aos poucos comecei a modificá-lo, entretanto, tudo isso traz incômodos e conflitos.

Cada vez mais, fui entendendo o quanto falar de raça, classe e gênero era importante. Lembro-me de outubro de 2019, pós passagem de Angela Davis pelo Brasil e todas as minhas aulas nos nonos anos começaram com o seu livro e uma fala sobre sua palestra no Parque do Ibirapuera. As minhas alunas/os conheceram uma intelectual negra no nono ano e, apesar dos medos e receios, sinto orgulho de promover essas descolonizações.

Para hooks (2017, p. 55) a falta de disposição em abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência de raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas. Apesar dos medos, receios, conflitos

sempre desejei que todos falassem, independente do posicionamento, pois precisavam externalizar.

Sempre olhei a sala e sentia que minha narrativa até chegava às/aos alunas/os, mas que elas/es não me acessavam com as suas narrativas. Muitos alunos/as falam, alguns observam, já outros nunca participam e sempre me incomodei. Mas os dias passam e esquecemos de promover alguma mudança, esquecemos que a sala de aula deve ser um espaço seguro para construir narrativas, assim com cita hooks (2017, p. 56).

Muitos professores universitários me confessaram seu sentimento de que a sala de aula deve ser um lugar 'seguro'; traduzindo, isso em geral significa que o professor dá aula a um grupo de estudantes silenciosos que só respondem quando são estimulados. A experiência dos professores universitários que educam para a consciência crítica indica que muitos alunos, especialmente os de cor, não se sentem 'seguros' de modo algum nesse ambiente aparentemente neutro. É a ausência do sentimento de segurança que, muitas vezes, promove o silêncio prolongado ou a falta de envolvimento dos alunos.

Esse trecho cita as observações de professores universitários, agora, imagina na escola pública, onde uma grande parcela dos professores carrega esse pensamento tradicional e após o ingressar no trabalho ligado ao Estado, pouco se discutiu sobre formação continuada, pouco se evoluiu. Assim, não estamos preparadas para esse exercício de escuta que mostra a diversidade da sala de aula. Depois dessa leitura, sempre enfatizei o quanto o exercício da escuta é importante e que não são só os alunos/as que devem estar nessa posição, como as/os docentes também precisam ouvir. Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala. (hooks, 2017, p. 58).

Eu voltei das férias com vontade de ouvir todas essas vozes, toda essa diversidade de pensamentos que compõem uma sala de aula. Os educadores estão mal preparados quando confrontam concretamente a diversidade. É por isso que tantos se aferram obstinadamente aos velhos padrões (bell hooks, 2017, p. 59).

Eu, tão inquieta, não queria compactuar com isso. Voltei das férias com um saquinho cheio de palavras (pai, mãe, saudade, tempo, fome, política, Bolsonaro, entre outras), fizemos uma roda e o ato de tirar as carteiras das fileiras e fazer uma roda já é uma grande coisa na sala.

Falei para os meninos e meninas que a sala de aula deve ser um espaço seguro para construir narrativas, que estamos todos ali para aprender, experimentar, tentar. Falei que nossa aula estava sendo baseado no livro da bell hooks e o livro estava lá comigo, mais uma intelectual negra sendo apresentada para meus alunos/as de oitavos e nonos anos. Sinto medo de transgredir esse modelo de educação, mas reforço, me sinto muito mais feliz e orgulhosa por promover esses debates para essas/es adolescentes.

Era uma sexta, perto das 7h30. Expliquei a dinâmica e os alunos do 9º C se animaram e aquele saquinho cheio de palavras, as mesmas que as vezes faltam na nossa boca, gerava curiosidade e nervosismo: “Professora, com quem começa?”. Junto com a pergunta surgiam vários comentários: “Ai, eu não quero que comece comigo”. Enquanto isso, outros riam, talvez de nervoso, porque naquele dia todo mundo tinha que falar, não importava a narrativa que ia ser construída, todos tinham que falar.

E começou. São tantas turmas que não me lembro com quem e por onde começou...

Mas no 9º C, do meu lado esquerdo começou a passar o “saquinho de palavras”.

Era a vez da M., aluna que sabia muita coisa da vida dela, sem ela ao menos imaginar. Ela mexeu o saquinho e tirou a palavra “pai”. Eu pensei: “Ela não tem pai” e enquanto eu pensava ela estava travada com o papel na mão. Eu pensei: “O que eu estou fazendo?”

M. começou a chorar, entre o choro que engolia as palavras, outras transbordavam. A M. e o seu irmão sempre foram criados pelo avô, um senhor que sempre via caminhar pelas ruas do Bixiga. A vida dela não foi nada fácil, ela não conheceu o pai e a mãe vivia na rua. O avô era o pai, era referência, era tudo e ele tinha partido naquelas férias, ninguém da sala sabia, todo mundo calou, os olhos ficaram atentos, outros brilhavam e as 7h30 da manhã me vi chorando na sala, junto com ela, porque a sala de aula deve ser um lugar seguro.

Eu disse que sabia mais coisas da vida dela do que ela imaginava, que ela podia contar comigo e que ela tinha que continuar forte. É duro falar para adolescentes de 15 anos, cultivar uma força nesse momento de tanta descoberta, nessa adolescência que é um reboição no corpo.

O saquinho de palavras continuou, sem fortes emoções, nos próximos dois, três alunos/as. Até que a palavra certa caiu com quem não devia. D., sem querer, escolheu “saudade”. Eu vi mais um olho brilhando, querendo chorar. Vi um menino que sempre

se senta no fundo da sala, que pouco produz, falar da saudade que sente do pai que ele nunca conheceu e que está há um bom tempo preso.

Mais uma vez pensei: “O que eu estou fazendo?”

Um pouco depois dessa prática, estive em uma aula de Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia e Material Didático, ministrada pelo meu orientador, Eduardo Giroto. Naquela ocasião, o professor propôs um exercício de reflexão sobre os sentidos do ensinar-aprender geografia em tempos de genocídio. A atividade tinha como exercício final uma carta para Marielle. Muitos alunos/as ao compartilhar suas cartas sentiram um peso em dividir essa narrativa, porque não é algo fácil.

Após o exercício, o Prof^o Eduardo fez um questionamento: Qual é a responsabilidade de um professor/a quando propõe alguns exercícios?

É preciso pensar a quantidade de questões subjetivas que estiveram ligadas a aula do Eduardo e a minha aula baseada no livro de bell hooks. É preciso pensar nas relações que serão estabelecidas a partir do momento que abrimos nossa aula para essa partilha tão subjetiva, porém, isso só acontece porque sempre estive de corpo inteiro na sala de aula, porque nunca tive medo de dividir as minhas narrativas que sempre acessaram esses alunos e alunas.

Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico. Mas a maioria dos professores têm de treinar para estarem abertos em sala de aula, estarem totalmente presentes em mente, corpo e espírito. (hooks, 2017, p. 35)

Quantas vezes transbordei pelos olhos, sem medo do que eles e elas iam pensar. Quantas vezes mostrei as minhas fragilidades, pensando que sou esse ser humano com incompletudes e em constante formação. Quantas vezes disse que não sabia e que preciso aprender coisas com eles e elas, quantas vezes discutimos sobre humanidade e sensibilidade durante as aulas. Lembro-me de um dia de Jazz, quando escutamos Miles Davis e Alice Coltrane. Estava ali, na sala de aula, as músicas que eu gosto, os meus

alunos ouvindo junto comigo e virou uma brincadeira de acertar que instrumento estava tocando. Essas práticas deram sustentação para essa abertura, para os meus alunos e as minhas alunas construírem as suas narrativas. E tudo isso era aula de Geografia, porque quando penso nessa ciência, penso como esses corpos se integram, participam, se relacionam dentro de um espaço geográfico. Na minha sala de aula, estivemos sempre em constante aprendizado e tentando evoluir quanto seres humanos, pois a sala de aula perde a importância quando os alunos e professores não encaram uns aos outros como seres humanos “integrais”, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também conhecimento acerca de como viver no mundo (hooks, 2017, p. 27).

Embora essa atividade do “saquinho de palavras” pareça algo muito simples, deixa latente que professores/as precisam repensar a escola e o que é ensinado e isso pode acontecer de maneira simples. Professores/as precisam continuar sempre em formação para ter contato com diferentes intelectuais e trazer isso para esse espaço de potência.

Ler bell hooks foi incrível, pois além de dar força e segurança para desenvolver novas práticas, o seu trabalho mostra que muitos de nós estamos no caminho certo e como é bom ter essa grande autora em defesa dessas práticas.

É nítido que não são processos fáceis e só esses corpos inquietos sabem os medos e receios que carregam, mas é preciso tentar. Portanto, a escola precisa promover uma outra experiência na vida dos meninos e meninas, a escola precisa romper com esses paradigmas por mais dor e conflitos que gerem. Esse é o real papel da escola e dos profissionais que estão inseridos nesse lugar: “ensinar a transgredir”.

3.1.6 Disputando o currículo em sala de aula

Aqui, preciso destacar as mudanças que ocorreram no Currículo do Estado de São Paulo que agora é Currículo Paulista. Em um primeiro momento, mais precisamente no capítulo 1, comentei sobre a ausência da discussão étnico-racial explícita e que apenas no 2º e 3º ano do Ensino Médio eram debatidos os temas *Matrizes Culturais e África*. Digo explícita porque já entendemos, principalmente, com as Geografias Negras apresentadas no capítulo 2, que quando falamos de espaço geográfico não podemos desconsiderar diversos recortes e o racial é extremamente importante pois as relações raciais grafam o espaço, se constituem no espaço e com o espaço. Revelar estas espacialidades é tarefa da Geografia (SANTOS, Renato, 2015, p.

321). Assim, o tratamento das relações raciais pela Geografia passa por tal compreensão de espaço e de Geografia (SANTOS, Renato, 2015, p. 321).

Pois bem, mudanças ocorreram, a norma passou por alterações e isso é um grande passo, entretanto, ainda não sabemos como os professores/as irão dialogar com tudo isso e se realmente irão trabalhar com essas temáticas, lembrando que a Geografia e outras disciplinas, exceto a Matemática e a Língua Portuguesa, não tem grande importância dentro desse modelo de educação com todas essas políticas neoliberais e, ouvi isso de uma responsável, na ocasião ela ligou para a Secretária de Educação e reclamou que o filho não tinha aulas de Geografia durante a pandemia, do outro lado da ligação foi respondido: “Ele tem aula de Português e Matemática? É isso o que importa.”

Então, sabemos o terreno tortuoso, conflituoso e de intensa disputa que estamos inseridos/as. De qualquer forma, só para termos uma ideia das mudanças, nos anos finais (6º ao 9º do Ensino Fundamental) temos no 2º Bimestre do 7º ano as seguintes habilidades:

- Identificar e selecionar, em registros histórico-geográficos, características dos povos indígenas, comunidades remanescentes de quilombolas, povos das florestas e do cerrado, ribeirinhos e caçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade em diferentes lugares e tempos;
- Analisar aspectos étnicos e culturais dos povos originários e comunidades tradicionais e a produção de territorialidades e discutir os direitos legais desses grupos, nas diferentes regiões brasileiras e, em especial, no Estado de São Paulo na área de conhecimento *Formação Territorial do Brasil*.

Já no 8º ano, também 2º Bimestre aparece a palavra África e algumas discussões relacionadas com a América Latina:

- Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra;
- Analisar as características do desenvolvimento científico e tecnológico e relacionar com as transformações dos tipos de trabalho e influências na economia dos espaços urbanos e rurais de diferentes países da América e África.

Durante os bimestres seguintes algumas habilidades tratam das desigualdades na África e a América Latina está em destaque em diversas habilidades. Esses são alguns

exemplos que demonstram uma mudança positiva para inserirmos, de fato e de todas as formas possíveis, a questão étnico racial na Geografia.

Outra habilidade está no 1º bimestre do 9º ano: “Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta.”. Aqui descrevo como trabalhei essa habilidade do currículo de uma forma descolonizada, fazendo a minha Geografia Negra.

3.1.6.1 A arte para falar de Hegemonia Europeia

Em um primeiro momento, compartilhei um mapa mundo retirado do *Google* com a projeção de Mercator (1569). Aqui, sempre volto nas aulas do 6º ano e falamos um pouco sobre as diferentes projeções e a importância da Cartografia. Discutimos sobre como os continentes estão especializados e questiono os alunos/as sobre a distribuição e a proporção dos países e continentes, evidencio os interesses que também estão por trás dos mapas.



Figura 77: Mapa Mundo projeção de Mercator. Fonte: *Google*, 2020.

Em um segundo momento é apresentada a reportagem da BBC *O criativo mapa que mostra o mundo como realmente é*²¹. Nessa reportagem é apresentado um mapa elaborado pelo arquiteto japonês Hajimi Narukawa que busca mostrar com precisão as

²¹ O CRIATIVO MAPA que mostra o mundo como realmente é. BBB News Brasil, 4 nov. 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-37864328>.

proporções reais de países e continentes. Aqui falo sobre a cartografia, destacando as projeções e os elementos que são importantes na elaboração de um mapa.

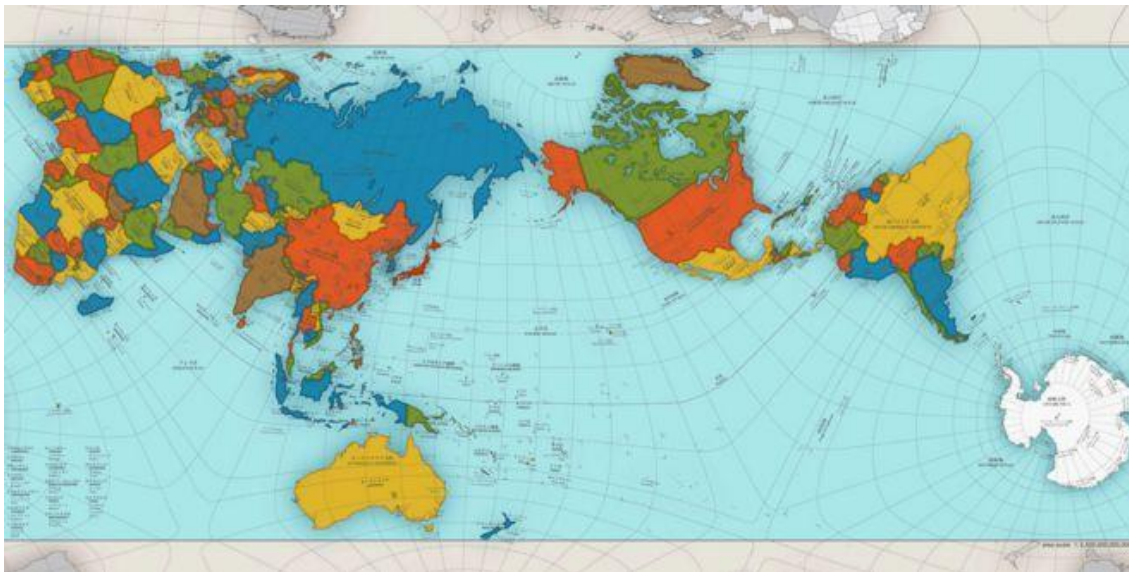


Figura 78: Mapa elaborado por Hajimi Narukawa. Fonte: Hajimi Narakuwa/divulgação (<https://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-37864328>, 10/10/2021)

Eu sempre acho que a arte pode ser um caminho fantástico para explicar Geografia, nesse momento uso a arte para explicar um pouco dessa hegemonia europeia. Tive a ideia de usar a arte Renascentista, tão famosa no mundo, e apresentar uma nova narrativa, uma contra hegemonia. Para isso, utilizei o trabalho da artista afro-cubana Harmonia Rosales (1984 -), de 34 anos que descobri no *Instagram*.

Harmonia criou uma releitura de obras como: *A criação de Adão* e *o Nascimento da Vênus*. Em *Black Imaginary to Conter Hegemony*, ela coloca no centro de suas pinturas mulheres negras e ressignifica a arte. Então pensei: “Por que não trazer o trabalho de Harmonia Rosales para ressignificar a arte e contestar a hegemonia europeia em mais uma vertente?”. Abaixo tem uma série de obras que apresentei para as alunas/os, usei meu computador, mas também fiz a impressão dessas imagens no papel A4 colorido para mostrar na sala de aula.



Figura 79: *O nascimento da Vênus* (1486). Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/o-nascimento-de-venus-sandro-botticelli/>. Acesso em: 10 out. 2021.



Figura 80: *Birth of Oshun* (2017). Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/harmonia-rosales/all-works#!#filterName=all-paintings-chronologically.resultType:masonry> . Acesso em: 10 out. 2021.

A obra *Nascimento da Vênus*, de Sandro Botticelli (1445-1510), é muito conhecida pelos alunos/as. É interessante trazer a perspectiva da artista Harmonia que carrega nessa imagem diversos símbolos das religiões de matriz africana. Quando desenvolvi essa atividade, no início de 2020, lembro o quanto as alunas/os demonstraram interesse para discutir essa habilidade a partir da arte. Elas/es formavam

uma grande roda próximo ao meu computador para observar as imagens e ouvir meus comentários sobre a inspirações da autora das obras.



Figura 81: *Criação de Adão* (1511).

Disponível em: <https://www.culturagenial.com/a-criacao-de-adao-michelangelo/>. Acesso em: 10 out. 2021.



Figura 82: *The creation of God* (2017)

Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/harmonia-rosales/all-works#!#filterName:all-paintings-chronologically.resultType:masonry>. Acesso em: 10 out. 2021.

A famosa obra de Michelangelo (1475-1564) é importante para os alunos/as refletirem os lugares que as mulheres ocupam na atual sociedade. Na obra pintada na Capela Sistina, no Vaticano, as mulheres não foram representadas na criação do homem e como estamos representadas nos espaços de poder? Aqui fiz esse *link* sobre o papel da

mulher na sociedade, mas podemos levantar essa e tantas outras discussões atreladas a demografia, por exemplo.

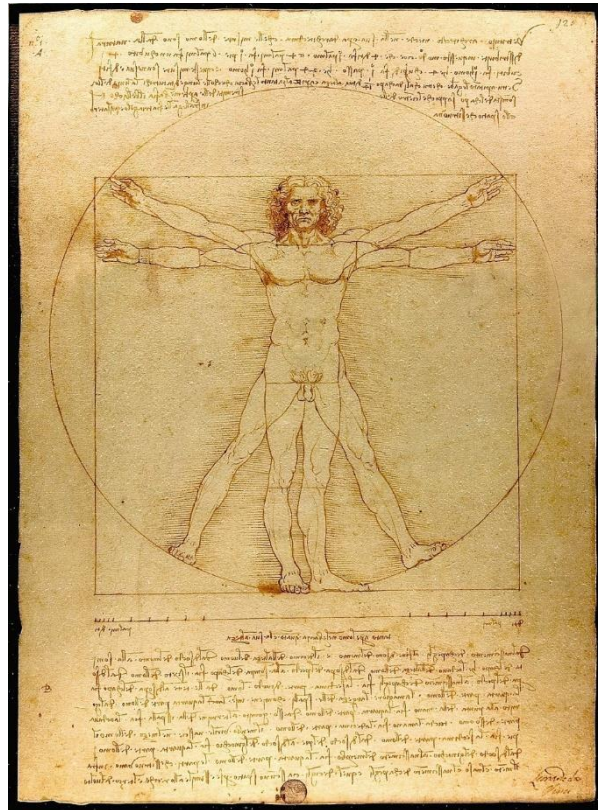


Figura 83: *Homem Vitruviano* (1490).

Disponível em: <https://www.significados.com.br/homem-vitruviano/>. Acesso em: 10 out. 2021.

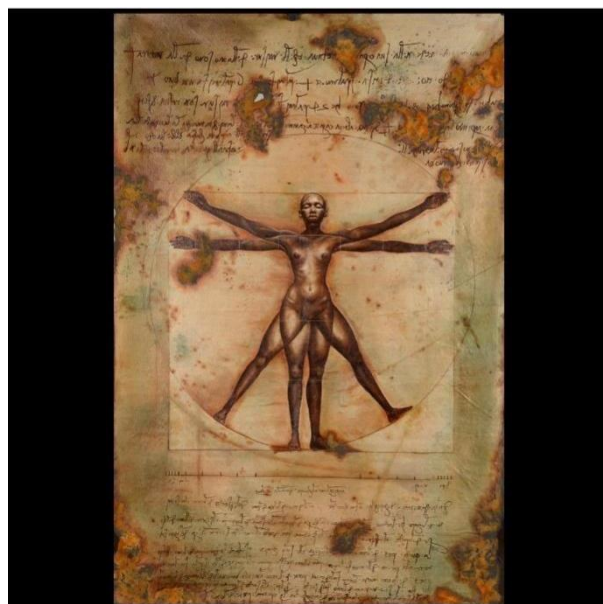


Figura 84: *The virtuous woman* (2017)

Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/harmonia-rosales/all-works#!#filterName:all-paintings-chronologically.resultType:masonry>. Acesso em: 10 out. 2021.

Muitos pontos que podem ser discutidos nessas imagens: pensar o quanto o homem, branco e europeu foi e é a centralidade, o padrão de beleza, equilíbrio e a perfeição do corpo. Para além da estética, quais os impactos no espaço geográfico quando só esse perfil controla a sociedade, principalmente olhando para a escala geográfica nacional e para os tempos tão sombrios vividos com o atual governo federal.

Leonardo da Vinci (1452-1519) é criador da obra que transmite a perfeição divina e se tem uma coisa que nunca foi ligada aos corpos negros é essa pureza, o corpo santo, a boa alma e aqui tensionamos sobre o olhar que o cristianismo arraigou aos nossos corpos. Nunca fomos anjos, a religiões de matriz africana são “coisa do demônio” no imaginário cristão. Falar de hegemonia europeia é repensar a religião e quais as figuras presentes com essa supremacia cristã.

O artista visual Alberto Pereira, de 32 anos, criado em Niterói, Rio de Janeiro, trouxe esse olhar para a sua arte e espalha pelo Brasil lambe-lambes que inquietam e geram reflexões para quem observa suas obras. Para os nossos alunos/as não foi diferente, talvez até esquisito para uma sociedade que nunca humaniza nossos corpos, como é incomum nos ver através dessa ótica celestial representada nas obras de Alberto Pereira.



Figura 85: *Anjo preto até Deus duvida* (2019). Disponível em: <https://www.instagram.com/albertopereira/>. Acesso em: 10 out. 2021.



Figura 86: *Jesus* por Wallace Ferreira (2019). Disponível em: <https://www.instagram.com/albertopereira/>. Acesso em: 10 out. 2021.



Figura 87: *Jesus Pretinho* (2016). Disponível em: <https://www.instagram.com/albertopereira/>. Acesso em: 10 out. 2021.

Terminamos essa aula conversando sobre o que eles/as acharam dessas obras, sobre como as concepções europeias moldaram e ainda moldam nosso imaginário. A avaliação do trabalho é feita de forma oral, em uma roda de conversa e depois elas/es podem escolher uma imagem e construir um texto simples fazendo algumas análises sobre tudo que foi discutido.

3.1.6.2 Sobrevivendo no Inferno x Direitos Humanos

Os/as docentes se baseavam no Currículo do Estado de São Paulo para construir suas aulas até 2019, quando ele foi substituído pelo Currículo Paulista. Na apostila do aluno do Currículo do Estado de São Paulo, o famoso caderninho de cor laranja que voava pelos pátios como celebração de fim de ano, lembro-me de uma situação de aprendizagem com os artigos da *Declaração Universal do Direitos Humanos* (1948) no 3º Bimestre do 9º ano. Via aquela situação de aprendizagem como um “prato cheio”, era uma infinidade de temas e poderia esmiuçar algum daqueles artigos de variadas formas e construir aulas interessantíssimas; usamos os livros *Brasil Nunca Mais*, de Paulo Evaristo Arns, *Dossiê Itamaracá*, escrito pela amiga Joana Cortês e *Holocausto Brasileiro*, de Daniela Arbex e falamos de condições de trabalho, tortura, moradia ou do respeito a diversidade, seja ela religiosa, étnica e/ou cultural.

Nessa aula que ministrei, falei sobre o Art. 2:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948)

Para compor a atividade algumas letras de rap e fotografias a fim de exemplificar essa realidade repleta de violações e violência na contramão da *Declaração do Direitos Humanos*.

A base para a aula foi o livro *Sobrevivendo no Inferno*, do Racionais MC's. Em 2019, me orgulhava de ter o livro e apresentá-lo para os alunos/as que enlouqueciam, pois, trazer Racionais MCs ou algum rap é promover uma grande conexão com os meninos e as meninas.

Falar desse livro é trazer um anúncio, porque ele passou a ser referência bibliográfica para o vestibular da renomada Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Eu dizia: “Vocês precisarão ler *Sobrevivendo no Inferno* para o vestibular de uma das maiores universidades do estado de São Paulo”. A obra estava na academia representando esse estilo musical que tanto foi oprimido e marginalizado no país, estava representando aqueles e aquelas que ainda são oprimidos/as e marginalizados/as, já nas minhas aulas representava mais uma forma de construir essa geografia negra.

Junto de Racionais, vinha Sabotage, GOG, Criolo, Djonga, Tássia Reis, Ndee Naldinho, Inquérito, mas aqui entra quem mais você quiser. Essa atividade é para fortalecer o “trampo” do mano e da mina da sua quebrada que faz rap. Por que não os/as levar para a aula de Geografia e mostrar a visão deles/as sobre a realidade?

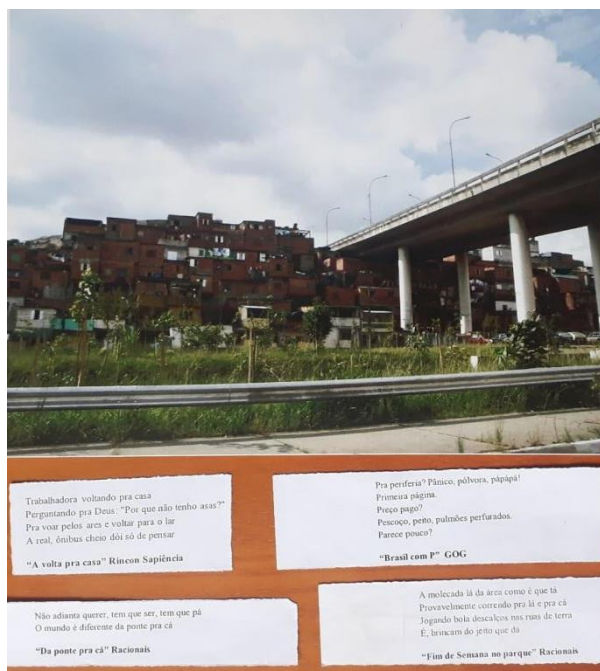


Figura 88: Detalhe de uma das fotografias e letras utilizadas. Fonte: produção própria. 31 out. 2021.

A sala é dividida em grupos de 4 ou 5 alunos/as, cada grupo recebe um envelope com 5 trechos de músicas e uma fotografia. Existe uma intensa curiosidade em saber o que tem dentro do envelope e isso é muito divertido. O grupo lê os trechos e escolhe o que mais combina com a fotografia. A letra de rap é legenda para exemplificar a fotografia.



Figura 89: Algumas fotos utilizadas nessa prática com letras de rap. Fonte: produção própria, 31 out. 2021

Depois de alguns minutos de observação os grupos socializam a sua escolha e a sua fotografia com o restante da sala, escutam um trecho da música e os alunos/as comentam suas ideias e conectam com o tema Direitos Humanos.

Em 2018 e 2019, os/as estudantes foram convidados/as a levar uma música que acreditam que de certa forma falava sobre violação de direitos básicos e construam um texto associando a letra com algum artigo da Declaração dos Direitos Humanos. Abaixo segue um trecho do funk escolhido pela aluna C. A., em 2018. No ano seguinte, aconteceram uma série de performances/cenas criadas pelos alunos/as para discutir esse tema e foi essa atividade que teve maior peso na nota final do bimestre.

Delação Premiada - MC Carol (2016)

Troca de plantão, a bala come a vera
 Ontem teve arrego, rolou baile na favela
 Sete da manhã muito tiro de meiotá
 Mataram uma criança indo pra escola

Na televisão a verdade não importa
 É negro, favelado, então tava de pistola
 Na televisão a verdade não importa
 É negro, favelado, então tava de pistola

Uma câmera de segurança flagrou um adolescente
 Sendo baleado à queima roupa por policiais

Cadê o Amarildo? Ninguém vai esquecer
 Vocês não solucionaram a morte do DG
 Afastamento da polícia é o único resultado
 Não existe justiça, se o assassino tá fardado”

(Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mc-carol/delacao-premiada/> . Acesso em: 11 out. 2021)

3.1.6.3 Rodada do livro

Eu sempre fiquei olhando os meus livros nas prateleiras, depois de ler, ficam parados aqui, tanto conhecimento parado. A sala de leitura da escola tinha uma certa deficiência no atendimento, às vezes tinha uma professora para atender e na maioria das vezes, não.

Então lancei um *stories* no meu *Instagram*: “Amanhã começa a 1ª Rodada do Livro”, algo que minha cabeça inquieta inventou para fazer minhas alunas/os acessarem a leitura de pessoas negras, nossas narrativas, nosso ressignificar, os nossos corpos conectados a intelectualidade e a construção de conhecimento. Os títulos que tínhamos à disposição dos alunos/as dos 9º anos são: *Sejamos todos feministas* e *Para educar crianças feministas – um manifesto*, da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche, *Na minha pele*, de Lázaro Ramos e *Quem tem medo do feminismo negro*, da filósofa Djamilia Ribeiro.

Os livros passam entre 7 e 10 dias com as alunas/os e depois começa uma rotação. Quando desenvolvi a prática *Sobrevivendo no Inferno x Direitos Humanos*, muitos alunos/as pediram para ler o livro do álbum do Racionais MC’s e ele entrou na *Rodada do Livro* junto com Angela Davis com *Mulheres, Raça e Classe*.

Deu certo e alguns livros ficaram de presente!

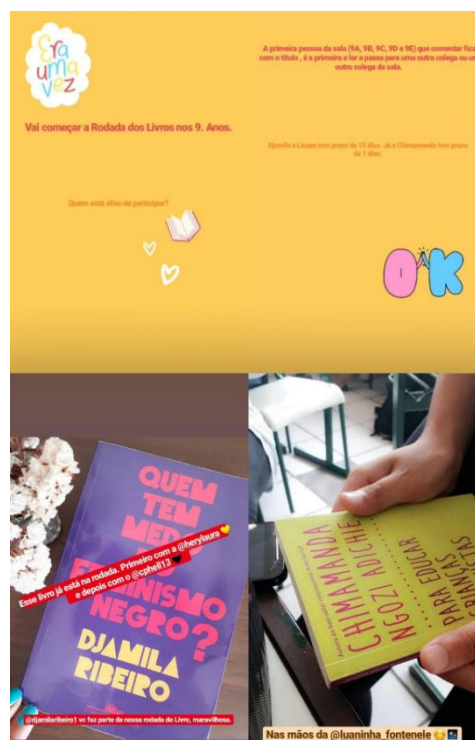


Figura 90: Sequência de *posts* sobre a *Rodada do Livro*. Fonte: produção própria. 12 fev. 2019.

3.1.6.4 Qual África você conhece?

Essa atividade foi ministrada durante a fase de ensino emergencial remoto, aproveitei esse momento de aulas *on-line* para convidar duas amigas e um amigo para contribuir com uma nova visão de África. Caroline Castro, Diogo Comum e Tainá Ramos falaram das suas experiências na África do Sul, Egito, Quênia e Zanzibar, respectivamente. Uma apresentação foi montada com informações demográficas (pirâmide etária), posição geográfica dos países e uma questão introdutória: “Que África eu conheci e qual a visão de África após minha ida ao continente africano?”, além de fotos e vídeos disponibilizadas pelas convidadas/os.

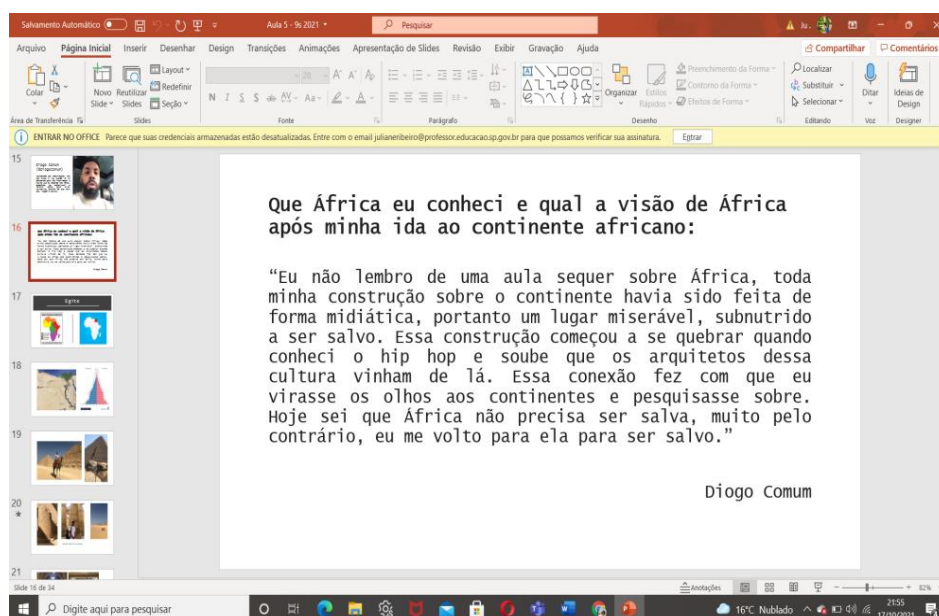


Figura 91: *Screenshot* da apresentação com detalhe da pergunta feita para o convidado Diogo Comum. Fonte: produção própria, 17 out. 2021

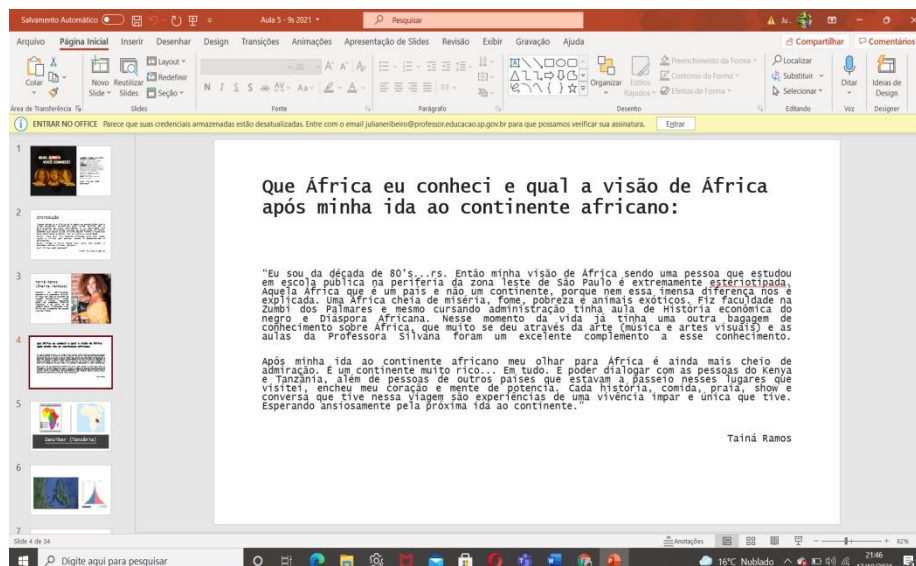


Figura 92: Screenshot da apresentação com detalhe da pergunta feita para a convidada Tainá Ramos. Fonte: produção própria, 17 out. 2021

Fiquei muito feliz com essa aula, porque mesmo a pandemia sendo esse momento tão difícil e delicado, continuei pensando nessa construção da Geografia Negra e em como poderia me apropriar dessa plataforma para construir algo legal. Confesso que não foi fácil dar aula ao longo de 2020, sentimentos de frustração e angústia me cruzavam a todo momento, olhar o caminho que o país vinha (e vem seguindo) com tamanho desgoverno me deixava agoniada, em um pesadelo que ainda não teve fim. Esses sentimentos estiveram presentes na escrita e 2020 foi difícil para desenvolver esse texto. Porém, 2021 chega e algumas modificações aconteceram, um certo ânimo despertado pela chegada da vacina e isso permitiu pequenas, mas importantes construções como a mencionada.

Retomando, na aula seguinte, os alunos/as dividiram o que mais acharam interessante e as ressignificações que fizeram sobre a África após esse encontro. Eu dividi com eles/as várias coisas que desconhecia, mostrando que esse inacabamento, esse aprendizado constante também atravessa meu corpo. Esse dizer escancarado que não sei, sempre me humanizou e de certa forma me aproximou e aproxima dos alunos/as

Mais uma vez, contei com a ajuda de amigas, a designer May Francolino fez esta arte e a ideia era chamar a atenção das alunas/os para essa aula tão especial. Deu certo! Sei que o número é baixo, frente ao número de matriculadas/os, mas tivemos quase 30 alunas/os na aula *on-line* na plataforma do *Google Meet*. Nas outras aulas, a média era de 15, 20 alunas/os, possivelmente, vamos repetir esse encontro na *7ª Semana da*

Consciência Negra e o alcance para falar de África sob os olhares de Carol, Diogo e Tainá será maior.



Figura 93: Arte desenvolvida pela amiga Mayara Francolino para divulgação de aula. Fonte: Mayara Francolino/reprodução, 26 abr. 2021.

Sim, sei que me apropriei dessa forma de ensino emergencial remoto para trazer um novo olhar para o continente. Porém, nada impede a nós, professoras/es, de convidar um amigo ou uma amiga que tem um horário mais flexível para contribuir com essa aula e esse tema que é tão estereotipado no imaginário de grande parcela das pessoas. Se a presença desses amigos e amigas não for possível, é possível fazer o uso de vídeos e fotografias e mostrar relatos de viagem.

3.2 A SELVA DE PEDRA, UMA EXTENSÃO DA SALA DE AULA

Aqui, evidencio o território escolar da E. E. Profa. Marina Cintra e o quanto nós temos possibilidades e o quanto nós o exploramos. Exploramos porque já disse e enfatizo, mais uma vez, como esse território é privilegiado, com uma série de acessos, infraestruturas e aparatos culturais que permitem construir outras possibilidade nessa

3.2.1 A Ocupação Nove de Julho e Cambrigde

Em 2009, na disciplina de Espaços Urbanos da graduação, meu grupo resolveu falar sobre o movimento de luta por moradia e a sugestão partiu de Alessandro Donaire, um grande amigo da graduação e que sempre incentivou minha pesquisa.

Naquela ocasião, usamos um vídeo do programa *A Liga* e falamos para turma como funcionava o movimento, quais as complexidades, a sua importância, os objetivos entre outras coisas.

Três anos depois, estava vivendo em São Paulo, morria de vontade de entrar em uma ocupação, mas também tinha vergonha porque é a moradia de outras pessoas.

Sempre falei nas minhas aulas da importância desse movimento social e imaginava que um dia meus alunos e minhas alunas pudessem estar ali aprendendo sobre o que é lutar por moradia.

Em 2017, passei pela ocupação Hotel Cambrigde (Avenida Nove de Julho) e resolvi entrar. Me senti tão acolhida e na minha cabeça só vinha o pensamento: “Como é organizado”. Lembro-me que marquei uma reunião com a Preta Ferreira (uma das lideranças do MSTC), entretanto, antes me apresentaram tudo e me contaram um pouco sobre a ocupação Cambrigde.

Na primeira reunião conheci uma Preta toda agitada, voz firme e alegre, sua presença na ocupação é essa mistura de firmeza, força e animação. Nos conhecemos e agendamos dois trabalhos de campo, com quatro turmas de 9º ano. Naquele ano, os nonos anos A, B, C e D participaram do Trabalho de Campo (TC) e contei para elas e eles que a ideia era entender empiricamente como se estruturam as ocupações, no caso, a Cambrigde liderada pela Dona Carmem e a Preta Ferreira, do Movimento Sem Teto Centro (MSTC).



Figura 95: Primeiro Trabalho de Campo na ocupação Cambrigde. Fonte: produção própria, 24 ago. 2017.



Figura 96: Alunas e alunos esperando no *hall* a liderança do MSTC, Carmem Ferreira. Fonte: produção própria, 24 ago. 2017

O caderno do aluno, do extinto Currículo do Estado de São Paulo, sugeria no quarto bimestre o tema “Redes Urbanas: Cidades”. A intenção com o Trabalho de Campo foi destacar um problema urbano que é a falta de moradia e como os movimentos sociais de luta por moradia garantem um direito constitucional que o poder público não garante efetivamente. As políticas públicas de habitação são mínimas e

submetem diversas famílias a viver na precariedade, assim, chega o movimento social para minimizar essa complexidade das grandes cidades, principalmente em São Paulo que concentra milhões de habitantes na sua Região Metropolitana (RMSP) e tem problemas sérios de acesso a moradia, principalmente no Centro, onde uma série de prédios estão ociosos e a especulação imobiliária encontra a cada mês um novo canto para subir mais um prédio empurrando para as bordas da cidade quem não tem condições de pagar esses alugueis cada vez mais elevados e, muitas vezes, esses são os pais e as mães dos nossos alunos/as.



Figura 97: Parte externa da ocupação Cambrigde na avenida Nove de Julho. Fonte: produção própria, 24 ago. 2017

Visitar as ocupações era também desmistificar a visão que muitos tem sobre esses lugares. A ideia é essa, mostrar um movimento social forte que a mídia não mostra. Entender o que é ocupação e o que invasão. Falar sobre prédios ociosos e como o movimento traz ou dá uma função social para esses lugares, transformando-os em moradias para uma população que não consegue pagar os alugueis exorbitantes do centro da cidade. Quem são as pessoas que estão ali, migrantes, negros e nordestinos em sua maioria que sempre estão desassistidos nas políticas públicas e isso nos faz pensar o que tem de Geografia Negra aqui. As pessoas que estão ali também são alunos e alunas

da escola pública e da E. E. Marina Cintra que sentem receio de dizer que vivem em uma ocupação e sofrer algum preconceito dos/as colegas.



Figura 98: Ex-aluno da E. E. Marina Cintra e morador da ocupação São João com a liderança Preta Ferreira. Fonte: produção própria, 2018

Os trabalhos foram incríveis. Aconteceram em 2017, na Ocupação Cambrigde e fiz o trajeto sozinha com as meninas e os meninos e, em 2018, na Ocupação Nove de Julho, tive a companhia do querido amigo e professor de Arte Leonardo Freitas, que frequentava assiduamente a ocupação nos variados eventos que aconteciam antes da pandemia.

Foi bom ouvir a Dona Carmem e a Preta, ver toda a força de mulheres negras a frente desse movimento tão importante e que é tão malvisto por uma parcela da população, inclusive de alguns responsáveis que não autorizaram a participação dos filhos e das filhas no trabalho de campo.

Falta informação, falta conhecimento e foi isso que proporcionamos para esses/as estudantes através do TC. É preciso ressignificar e enfatizar que muitos alunos/as vivem em Ocupações e quase nunca falam porque tem vergonha, porque sentem receio de serem “zuados” na escola. Ouvi esse relato mais de uma vez, por isso, essa atividade foi uma das mais importantes para mim.



Figura 99: Alunos/as e professor Leonardo Freitas no muro lateral da ocupação Nove de Julho.
Fonte: produção própria, 2018

É importante em dose dupla, porque olhamos a potência que é o território escolar da E. E. Marina Cintra e que a Geografia Negra pode extrapolar a sala de aula e ser construída nessa selva pedra.

Fico pensando: o quanto observamos o território escolar com calma? Quais são as potências desse território? Já falei dos aparatos que estão na região central, ao redor da E. E. Marina Cintra, mas cada escola carrega aspectos da realidade dos alunos/as que são importantes. Por que não ouvir esses/as estudantes e organizar uma atividade a partir do olhar deles/as para o território, eu sempre observei essa relação dos alunos/as com o entorno da escola a partir das redes sociais, mas o fato de viver perto da escola ajudava a me integrar e propor outras possibilidades. Não existe regra, porque cada escola integra um território e é um lugar com suas particularidades.

3.2.2 O Sesc

O Sesc sempre foi parceiro da escola, perdi a conta dos inúmeros convites recebidos para visitar exposições no Bom Retiro e no Pompeia. Além disso, os Sesc Consolação e 24 de Maio são próximos da escola e os alunos e as alunas sempre frequentaram, comigo não era diferente e sempre enalteci esse lugar que tem os melhores *shows* e peças de teatros com preços acessíveis, comida boa, exposições,

atividades físicas, entre outras coisas. O Sesc é lugar de afeto para mim e depois entendi que para os meninos e meninas da escola Marina Cintra o significado é o mesmo. A gente se encontrava no Sesc e essa frase passa por todos os sentidos e pelo sentir, “ô” lugar aconchegante!



Figura 100: Ex-alunos em dia de jogo no Sesc. Fonte: produção própria, 26 abr. 2018

Além das visitas, sempre recebemos a Luciana e o Mário (educadores no 24 de Maio) que convidavam os/as estudantes para participar de programas como o *Bora Lá*. Porém, por conta própria, convidava “a galera” para fazer visitas no horário da tarde. Os alunos e as alunas conversavam com os/as responsáveis, avisavam os horários de ida e retorno e a gente fazia do Sesc uma extensão da sala de aula. Nunca foi um número elevado de estudantes, mas o que importava era ocupar esse lugar, ter o hábito de ver exposições e participar de debates. Foi assim no *Debate-papo* e na exposição *Jamaica, Jamaica*, de 2018, que conta sobre a ocupação dessa ilha por espanhóis e depois ingleses, sobre ser ponto de desembarque de escravizados/as, sobre as resistências e como a música e dança sempre estiveram presentes nos ritos dos escravizados/as e deu origem a música jamaicana.

A música chamava muita atenção, afinal, estamos falando da terra de Bob Marley, a exposição conta sobre a importância do músico, mas fala de um importante ritmo que surge após sua morte: o *dancehall*. Outro destaque é a importância da cultura

dos sistemas de som (*sound systems*) para as festas e como a dança e a música aliviava as pressões sociais, políticas e econômicas que envolviam o país. *Jamaica, Jamaica* foi um mergulho na pequena e famosa ilha da América Central, foi entender sobre localização espacial: O que é o Caribe? A Jamaica não é na África? E ali surgiram tantos outros questionamentos.



Figura 101: Exposição *Jamaica Jamaica*, no Sesc 24 de Maio. Fonte: produção própria, 19 abr. 2018

3.2.3 A Matilha Cultural

Um grande amigo, Micael Guimarães, me apresentou a *Matilha Cultural* em 2013, conheci o centro cultural independente em uma quinta-feira de jazz. Depois dessa primeira noite, passei a ser assídua nesse lugar que me trazia muito afeto. As músicas, os filmes, os domingos de feira de adoção de cães, as exposições e tudo isso perto da minha casa e da E. E. Marina Cintra.

A nossa primeira ida à *Matilha* aconteceu em 2015, na exposição *Jovem Negro Vivo*, que tratava do extermínio de jovens negros e periféricos no Brasil, vítimas de violência policial. Combinamos de ir em uma tarde, foram poucos alunos/as, mas o primeiro contato com esse centro cultural tão perto da gente, tão fácil de chegar, aconteceu. As fotos, os relatos e folhetos que coletamos naquela ocasião foram usados na *1ª Semana da Consciência Negra* onde fizemos uma transposição da exposição para a escola. Infelizmente, as fotos se perderam e só tenho os folhetos e algumas fotos da *1ª Semana* que ajudam a lembrar esse dia.



Figura 102: Cartazes confeccionados sobre a exposição *Jovem Negro Vivo*. Fonte: produção própria, 19/ nov. 2015.

Em abril de 2016, levei duas turmas de oitavo ano para assistir ao filme *Affliction – O ebola na África Ocidental*, organizado pela organização de ajuda humanitária *Médicos sem Fronteiras*. Nesse dia, houve um agendamento especial com a direção do centro cultural, que costumava abrir após às 12h, e disponibilizou um horário especial para a exibição do filme.

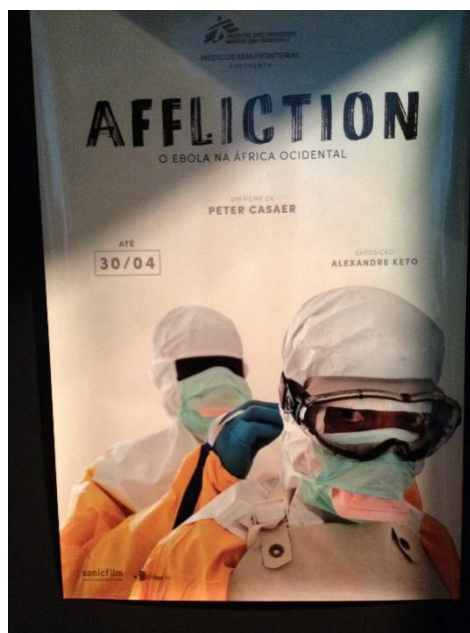


Figura 103: Cartaz sobre o filme. Fonte: produção própria, 18 abr. 2016

Depois do filme fomos para o 2º andar ver uma exposição e as meninas e os meninos aprofundaram a complexidade desse tema. Lembro-me deles/as colorindo as mãos com tinta e tocando uma tela para simbolizar o mesmo movimento que as pessoas que estavam curadas faziam após a liberação. Lembro delas/es falarem de quanto um

gesto tão simples poderia significar tanto para as pessoas que ficam isoladas durante seu tratamento.



Figura 104: Aluna durante a exposição. Fonte: produção própria, 18 abr. 2016.



Figura 105: Alunas/os reunidos com pintura de Alexandre Keto ao fundo. Fonte: produção própria, 18 abr. 2016

Sempre indiquei os filmes alternativos nacionais e internacionais em cartaz no cinema da *Matilha*, sempre falei sobre as discotecagens que aconteciam, as feiras de adoção (inclusive, um ex-aluno, G. M., adotou sua cadela na ONG *Natureza em Forma*

que tinha parceria com o centro cultural), sempre estimei a ida às exposições e *O rio que era doce* foi mais uma delas.

O crime ambiental em Mariana, Minas Gerais (2015), que se deu com o rompimento da barragem do Fundão (administrada pela empresa *Samarco*) chocou a sociedade, nos deparamos com esse mundo da exploração mineral que visa maximizar a produção sem se preocupar com o meio ambiente, com a segurança dos trabalhadores/as e moradores/as das cidades no entorno. Visitar essa exposição era muito importante e em mais uma tarde estava lá, me desdobrando a fim de estimular esse hábito nos meninos e nas meninas da escola pública. Precisamos ocupar os lugares, precisamos nos apropriar da cidade e, junto com esse movimento, a chegada do conhecimento para todos/as.

Na *Matilha*, bem perto da gente e tão acolhedor, era mais fácil ainda, que privilégio. Entretanto, sempre existem tensionamentos, lembro-me de uma responsável, que ligou na escola e queria saber mais sobre essa atividade. Ela tinha uma concepção sobre a *Matilha*, pois nas noites de jazz e discotecagem, muita gente ficava na rua Rego Freitas bebendo e fumando, o estereótipo de que o centro cultural era um lugar ruim tinha sido criado. Foi preciso dialogar com essa responsável e mostrar que nada de anormal iria acontecer, mesmo assim, houve uma resistência que não permitia a participação da sua filha, convidei essa mãe para estar com a gente e ver a exposição. Então, mãe e filha estavam lá e as demais alunas/os, todos juntos/as se apropriando de espaços e rompendo com preconceitos e estereótipos que foram criados.



Figura 106: Exposição *O rio que era doce*. Fonte: produção própria. 20 jun. 2016



Figura 107: Maquete na exposição *O rio que era doce*. Fonte: produção própria. 20 jun. 2016.

3.2.4 A Praça Roosevelt

Bem perto da *Matilha Cultural* está a Praça Roosevelt. Costumo dizer que a Roosevelt é o quintal da minha casa e o da nossa escola também. Os alunos/as sempre estão por lá, assim como muitos ex-alunos/as estudam na E. E. Caetano de Campos que fica na rua Guimarães Rosa, paralela à praça.

A Roosevelt serviu de sala de aula para uma turma de 9º ano em 2019 quando participamos de uma série de performances organizadas pelas amigas e artistas visual Amanda Chaptiska, Mayra Mayumi e Lucas Bandeira. Nessa parceria discutíamos sobre gênero e diversos espaços da escola foram utilizados para as performances, por exemplo: a sala de aula, o banheiro feminino, o refeitório, o anfiteatro e a Praça Roosevelt, fora da escola.

Entretanto, essa não era a primeira vez que estávamos lá!

Um ex-aluno, muito apaixonado por skate estava se despedindo da escola, por alguns anos ele morou no SAICA (Serviço de Acolhimento institucional para Crianças e Adolescentes) porque aconteciam problemas sérios em sua família e foi preciso acessar esse serviço de proteção social. Sempre tive uma escuta muito ativa e sempre apoiei esse jovem, principalmente quando o assunto era skate, foram revistas, adesivos, camisetas, tênis, shape para estimular a prática do esporte.

No último dia na escola fizemos uma festa de despedida, tivemos pouco tempo para organizar, mas a ideia de fazer um piquenique deu certo, cada um levou um pouco e quando vimos tínhamos muitas coisas para comer e aquela praça toda para nos

divertir. Os meninos que andavam de skate levaram suas pranchas de madeira com rodinhas e mostraram um pouco das suas habilidades enquanto o restante da turma aplaudia.



Figura 108: Alunos manobrando nas bordas da praça Roosevelt. Fonte: produção própria, 01 mar. 2018.



Figura 109: Piquenique na Roosevelt. Fonte: produção própria, 01 mar. 2018.

Lembro-me que quando chegamos na praça e eu disse: “Devemos nos apropriar dos espaços públicos, que são nossos, afinal precisamos usar para não deteriorar e

sempre ter vida”. Além do mais se tratando de praça Roosevelt, que passou por um período de degradação intenso e depois de muitos anos de reforma se tornar esse lugar de afeto para nós.

Eu falei isso porque precisava justificar, ficava com certo receio dos alunos/as pensarem que não estava acontecendo uma aula, que estar ali nada tinha a ver com a Geografia, que estava enrolando, mas as vezes me esqueço que as aulas se constroem de outras formas e que naquele momento de celebração e confraternização existiam tantos outros ensinamentos e muito afeto.

Lembro-me de o aluno dizer que nunca teve uma festa, da gente se despedir e ver ele indo embora, remando (ação para movimentar o skate) até o fim da praça e eu chorar quando o perdi de vista. Todas/os estavam emocionadas/os, ele estava se despedindo da gente, mas indo para perto da sua família, nós estávamos felizes porque a família estava se organizando e o SAICA não seria mais a sua morada.

Às vezes o encontro pela praça e pelas ruas do Centro, às vezes nas redes sociais e no Dia dos Professores recebi um áudio onde ele me agradecia por tudo.

Vou sempre me alegrar de ver jovens negros vivos nessa sociedade que os olham como corpos matáveis. Quanto professora o meu olhar sempre foi cuidadoso com eles/as, sempre entendi essa corporeidade negra no chão da escola, o meu olhar cuidadoso para esse corpo tem a ver com o meu também e tudo que eu sou, um corpo negro em uma sociedade que insiste em nos matar.

Talvez essa história não tenha a ver com a Geografia diretamente ou com o currículo proposto pelo governo do estado, mas está conectada com a professora de Geografia. Existem muitas histórias que me emocionaram no chão da escola ou fora dele, como essa da Praça Roosevelt.

Essa é mais uma história de como construir uma Geografia Negra ou não, esse é um relato sobre toda a vida e todas as vidas que atravessam o chão da escola, um lugar tão único.

3.3 Para não esquecer

Como disse, cada escola é lugar, é particular, assim são muitas as possibilidades para construir essa Geografia Negra e ela pode estar atrelada apenas à sala de aula ou não, como foi relatado.

Quando realizo a Semana também percebo a expansão da “fronteira sala de aula” e toda a escola é envolvida por um clima de conexão e celebração que se dá no anfiteatro. Conexão dos alunos/as com pessoas diferentes e cada uma delas carregam um pouco de África em si. Nesse período vejo a escola como um ponto diaspórico que em um ano trouxe a história e importância dos turbantes, com Carla Veruska; que falou sobre contos africanos, como a *Árvore do Esquecimento* e *Madiba*; que foi embalada pelos toques do djembe do *Ilú Obà de Min*, com Baby Amorim e Joana Cortês; que confeccionou bonecas *Abayomis*; que nos retratou nas paredes sob o olhar e perspectiva de diferentes artistas negros e negras, como Robinho Santana. Essa imensidão de África se encontra, se conecta nos novembro de reflexão e conscientização da *Semana da Consciência Negra* e são por esses caminhos que tenho tentado construir uma Geografia Negra e podemos encontrar nossas formas, pois as possibilidades são imensas como o oceano que nos separou e nos conecta.

Por isso, esse manual não pode ser copiado, ele foge desse lugar comum, esse manual é reflexivo, é partilhar e trazer ideias que não serão aplicadas de forma idêntica, mas poderá inspirar ou contribuir para o despertar da criatividade e construir Geografias Negras. Aqui tem uma professora que se colocou como autora, diferente da ideia gerencialista que o Governo do Estado pensa e tivemos essa discussão no capítulo 1. Me coloco como autora, construindo saberes que me faz refletir sobre que currículo quero construir, como estou construindo o ensino de geografia e que tudo isso está em disputa, foi aqui, nesse capítulo 3, chamado de *Manual prático para aulas, Geografias Negras e afins* que apresentei como disputa esse currículo, a maneira que encontrei e estar na praça em um dia de piquenique e despedida pode ser a minha forma e preciso legitimar esse movimento como potente e afetivo que transcende aquela escola que está posta.

Isso é disputa e essa é a minha disputa!

Construo minha Geografia Negra de um jeito simples, mas repleto de força e isso diz muito sobre nós, sobre os meus e as minhas que estão trazendo suas ressignificações sobre a sociedade, sobre ensino, sobre o chão da escola.

Comecei esse trabalho falando sobre simplicidade e potência e não seria diferente nessa reta final.

4. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nem todos os acadêmicos são intelectuais, como nem todos os intelectuais são acadêmicos. Entendemos os intelectuais negros como os ativistas, professores, músicos, artistas, lideranças religiosas, poetas, enfim, todas aquelas pessoas capazes de construir uma homogeneidade e consciência de grupo para a população negra, bem como capazes de apontar os caminhos da resistência e da reexistência (BERNADINO-COSTA, 2018, p. 120).

A primeira conclusão é que essa pesquisa é resultado de uma grande tomada de consciência, de acreditar no meu potencial, na minha profissão e legitimar que meu corpo está no lugar certo, a academia, e qualquer lugar, é para mim, porque nossa intelectualidade rompe com as estruturas coloniais. Esse trabalho tem a ver com coisas que a academia não pode dimensionar. Chegar até aqui viva, habitando o corpo que habito, nessa pandemia que ceifou tantas vidas, continuar construindo essas práticas no chão da escola mesmo com algumas adversidades e terminar essa pesquisa é uma grande vitória!

Vitória da Juliane Ribeiro e dos meus e das minhas, antecessores/as e contemporâneos/as.

Essa escrita sempre teve ponto de partida inusitado, porque o meu ponto de partida é outro, porque “nossos passos vêm de longe” como disse Jurema Werneck. Talvez seja aqui que estou me conscientizando da importância e do quanto é grande finalizar esse trabalho e essa é a minha primeira conclusão.

Penso que os resultados alcançados são importantíssimos e inspiradores. Trazer inspiração de forma simples e potente, foi o que sempre mencionei. Nessa semana, de mais um novembro em que tanto se discute a Consciência Negra, recebi o convite da professora de Geografia Anaíza Pereira da EE Professora Maria Januária Vaz Tuccori, do município de Capivari, São Paulo, para participar de um evento *on-line* com algumas turmas e no fim da apresentação ela disse: “A nossa *1ª Semana da Consciência Negra* está acontecendo graças à professora Juliane, conheci o trabalho dela através de uma *live* e achei inspirador”.

Na mesma semana, recebi algumas mensagens em áudio de um ex-colega de trabalho que hoje integra a PEI da EE Caetano de Campos que fica bem próximo da EE

Marina Cintra. O professor de Matemática, Peterson Roge, estava entusiasmado em ver a arte da 7ª *Semana da Consciência Negra* intitulada *Estamos vivos* que ocorreu entre os dias 23 e 26 de Novembro de 2021 (apêndice ao final) e gostaria de levar a *Semana* para a EE Caetano de Campos no próximo ano, que poderíamos fazer uma grande articulação entre as escolas. No áudio ele dizia: “Precisamos ocupar aquele teatro imenso da escola para discutir essa questão, pois recebo relatos de alunas/os que sofrem racismo dentro da escola e essas meninas/os não foram suas alunas/os”.

Fico pensando para essa conclusão o quanto a Geografia me provoca e me faz provocar as outras/os, o quanto acessar o curso de Geografia lá em 2007 foi importantíssimo para minha vida, o quanto me deu base, posse para olhar a sociedade hoje e reconhecer todas essas nuances e querer fazer meus alunos/as enxergarem isso o quanto antes, principalmente, enxergar esse recorte racial que atravessa essa ciência e que está aqui no meu corpo e a todo momento esse trabalho revela a dinâmica que envolve Geografia e Raça. Mais uma vez cito Renato Emerson dos Santos que fala sobre isso, sobre como o “ensino de Geografia posiciona o sujeito/individuo no mundo” em diferentes perspectivas.

Sou essa sujeita que a cada dia vem tomando posse. Neste processo, a Geografia e o chão da escola pública foram fundamentais e tenho certeza de que são fundamentais para muitos alunos/as. Essa pesquisa mostra esse tomar posse e algumas transformações que acontecem em curto espaço de tempo, estudantes que passam pelas aulas por um ano, um ano e meio ou dois anos mostram essa tomada de posição/posicionamento impulsionados pela Geografia e tudo isso graças às professoras/es que estão promovendo modificações que darão frutos imensuráveis. O capítulo 3 é carregado dessas interações que ajudam a concluir que essa é a direção.

M. foi meu aluno por um ano e meio e enviei uma mensagem para saber o que ele pensava dessa Geografia Negra. Enquanto isso, eu pensava: Será que o que estou fazendo tem efeito? Será que eles e elas tão entendendo? Será que os meus objetivos de trazer esse recorte racial e de gênero de forma tão efetiva para a Geografia faz sentido para elas e eles? Será que irei concluir esse trabalho apresentando que a ideia de construir uma Geografia Negra foi palpável por elas/es?

Nesse emaranhado de questões que me atravessava no fim da escrita, M. falou por mim e me trouxe mais um afago para concluir esse trabalho em paz e com a sensação de que estou no caminho certo, sim, e meus objetivos estão sendo alcançados:

Com as aulas de ‘geografia negra’ eu pude entender um pouco mais sobre como os espaços geográficos são influenciados pelo recorte racial em nosso país. As aulas me ajudaram a entender como esses espaços são separados, quem mora neles e até mesmo as dificuldades que os moradores tem que enfrentar no cotidiano.

Em muitas aulas nos foi esclarecido a forma como a desigualdade social e racial ainda está presente no Brasil e em especial no estado de São Paulo. Nas dinâmicas, atividades e interações de aulas, a professora Juliane sempre nos explicou detalhadamente o tema utilizando um contexto para que o aprendizado fosse bom e de fácil entendimento, além de preparar as aulas baseando-se em fontes extremamente importantes para a geografia (o geógrafo Milton Santos, por exemplo). (M., 17 anos, depoimento enviado à pesquisadora 05, nov. 2021)

Fui atrás de algumas alunas/os mais antigas, de quando comecei a lecionar na EE Marina Cintra, em 2014, e estava nesse processo de criar meu reportório, de construir minha Geografia Negra e mais uma vez elas e eles me ajudam a concluir:

O que eu mais me recordo das suas aulas é de como você era diferente de qualquer outro professor, você queria abrir os nossos olhos, mostrar o mundo de uma outra maneira. Em relação ao espaço geográfico, eu comecei a perceber não somente a questão da geografia negra, mas também da indígena, das mulheres, de como cada grupo, cada pessoa, tem o seu espaço e como a geografia fala muito sobre isso.

Esse espaço que elas ocupam diz muito sobre as condições de vida e o desenvolvimento. Agora eu sempre penso sobre isso quando essas questões aparecem. Como a questão geográfica influencia na vida dessas pessoas, principalmente as que são julgadas como minoria.

Algo que me tocou muito nas suas aulas foi a questão do feminismo. As experiências de vida de uma mulher negra são extremamente diferentes em alguns aspectos se comparar com as de uma mulher branca. (R., 20 anos, depoimento enviado à pesquisadora 05 nov. 2021)

A todo momento mostro o quanto os meninos e meninas da escola são importantes para esse trabalho se consolidar, que sem elas/es não seria possível e que esse distanciamento que me trouxe frustrações, angústias, também mudou alguns planos.

É obvio, que o afastamento da escola nesse intenso momento de pandemia, me impossibilitou de aplicar tudo o que gostaria, mas concluo que esse trabalho contemplou os objetivos propostos no projeto:

- Analisar como o currículo é pensado e os interesses que estão por trás dele;
- Mostrar as disputas que são travadas no chão da escola e como elas acontecem de diferentes formas a fim de descolonizar esse currículo e promover uma educação antirracista, pois somos respaldados por uma lei federal, mesmo que o

currículo não apresente conteúdos que considerem esses recortes, nós professoras/es podemos e devemos construir práticas concretas;

- Apresentar as possibilidades para se construir uma Geografia Negra, lembrando que cada universo escolar é particular e as dinâmicas não serão as mesmas;
- Trazer a percepção dos/as estudantes sobre as práticas fomentadas no chão da escola.

Concluo que esse trabalho é uma prática concreta que fomenta uma educação antirracista e através dessa escrevivência, de diversos depoimentos é possível notar como isso acontece e como essas ações são reverberadas nos corpos dos meninos e meninas. Muitos professores/as estão atuando nas brechas, se reinventando, reaprendendo e promovendo essa educação antirracista pois entenderam o inacabamento da nossa formação e essa pesquisa mostra as evoluções que o acesso a pós-graduação me trouxe. Paulo Freire escreveu sobre essa constância, o quanto nosso aprendizado é constante.

Por fim, dizer que essa página não é o fim, é o início de muita modificação, mais páginas estão sendo escritas por aí, por professoras/es pretas/os que acessaram esses lugares que disseram que não é para nós, mas estão “pegando de volta o que nos foi tirado. Ou você faz isso, ou seria em vão o que os nossos ancestrais teriam sangrado”. Parafraçando o rapper mineiro Djonga, na música *Hat Trick*, finalizo que esse trabalho é a prova que aos poucos estamos tomando de volta o que nos foi tirado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polén, 2019.
- ALMEIDA, Silvio L de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional Brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 28, nº 1, p. 77-89, jan-jun. 2002.
- ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**, Ano 8, 2000 [1980], p. 229-236.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, França, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso em: 11 out. 2021.
- BAITZ, R. A Implicação: um novo sentimento a se explorar na geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, nº 84, p. 25-50, 2006,
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BENEDETTI, Amanda. Cristina. **“Eu vi os menor pegando em arma pois ceis foram silenciadores”**: TGI-manifesto contra o epistemicídio e genocídio preto na geografia da USP. Orientador: Eduardo Donizeti Girotto. 2019. 55f. Trabalho de Graduação Integrado (Bachelarelado em Geografia) - FFLCH/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Revista Sociedade e Estado**, Vol. 33, Nº 1, jan.-abr., 2018.
- BUZO, Alessandro. **Hip Hop: dentro do Movimento**. São Paulo: Editora Aeroplano/Tramas Urbanas, 2010.
- CABRAL, Juberlândia Custódio. **A Geografia da Formação de Professores: da experiência freiriana ao Projeto de Valorização do Educador (PROVE)**. Orientador: Eduardo Donizeti Girotto. 151f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Orientadora: Roseli Fischmann. 339f. Tese (Doutorado em Educação) - FE/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. **Entre o corpo e a teoria: a questão étnico-racial na obra e na trajetória socioespacial de Milton Santos**. Orientador: Alex Ratts. 159f. Dissertação (Mestrado em Geografia) IESA, Universidade Federal de Goiás, 2010.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal; GUIMARÃES, Geny Ferreira; SOUZA, Lorena Francisco de. Introdução do caderno temático “Geografias Negras”. **Revista da ABPN**, [S.l.], vol. 12, ed. especial, p. 3-11, abr. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/851> . Acesso em: 14 out.21

COSTA, Maynara Oliveira Silva. **“Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura”**. In: GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 13- 41. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. PPGAS/UFRN. 2016

EVARISTO, Conceição. A gente combinamos de não morrer. *In*: EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água**. Rio de Janeiro: Pallas / Fundação Biblioteca Nacional. 2014, p.99-109.

_____. **Não nasci rodeada de livros, mas de palavras, através da literatura oral**. [Entrevista em vídeo] *Jornal El País*. Paraty. 03 jul. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/29/cultura/1501282581_629505.html. Acesso em: 22 nov.21

FATIMA, Lílían Elizabete da Silva de; PRADO, Eliane Mimese. Os desafios da prática docente na aplicação da Lei 10.639/03. **Revista Intersaberes**, vol. 11, nº 22, p. 124-139, jan-abr. 2016.

GEERTZ, Clifford. *Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura*. *In*: **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre; Artmed, 1999.

GIROUX, Henry; SIMON Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomás(orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 29, nº 1, p.167-182, jan.-jun, 2003.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, nº.1, p. 98-109, jan/abr, 2012.

_____. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

GOODSON, Ivor. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa - Currículo, 1997.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, nº2, 1983.

GUIMARÃES, G. F. De ações-resistências às ações afirmativas: Lei N° 10.639/2003. In: SANTIAGO, Ana Rita; MACÊDO, Marluce de Lima (Orgs.). **Entre narrativas e metáforas: direitos, educação e populações negras no Brasil**. Cruz das Almas: UFRB, 2014, p.7-15.

_____. Geo-grafias Negras & Geografias Negras. **Revista da ABPN** (Caderno Temático: “Geografias Negras) vol. 12, ed. Especial, abr., 2020, p. 292-311.

hooks, b. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2017.

INGOLD, Tim. Anthropology is not Ethnography. **Proceedings of the British Academy**, vol. 154, 2008. 69-92.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejos: Diário de uma Favelada**. 10. ed., São Paulo: Ática, 2014.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, Jan., Fev. e Mar, 2002. Tradução João Wanderley Geraldi.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 17, nº49, 2002

MELAZZO, Everaldo. S.; CASTRO, Clóvis Alexandre. A escala geográfica: noção, conceito ou teoria?. **Terra Livre**, Presidente Prudente, n 29, p. 133-142, 2007.

MOREIRA, Adilson. J. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

TRAPP, Rafael Petry. História, raça e sociedade: notas sobre descolonização e historiografia brasileira. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, vol. 22, nº. 2, dez. 2019.

OLIVEIRA, Luis Henrique Silva. **Escrevivência em Becos da Memória, de Conceição Evaristo**. Belo Horizonte: Mazza, 2006. Estudos Feministas, Florianópolis, 17(2): 344, maio-agosto/2009

OLIVEIRA, Rafael Cícero de. O Estado da Arte das questões étnico-raciais nas pesquisas em ensino de Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, nº 104, jul.-dez. 2020 (ISSN: 2447-0945).

PEREIRA, Sandra de Castro. **A Proposta Curricular Do Estado de São Paulo e a sala de aula como espaço de transformação social**. Orientadora: Glória de Anunciação Alves. 197f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - FFLCh/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências sociais – Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RATTS, Alex. A perspectiva do “mundo negro”: notas para o ensino de Geografia da África no Brasil. *In*: COSTA, Carmem Lúcia. (Org.). **Gênero e diversidade na escola: espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero**. Goiânia: Gráfica UFG, 2018. Disponível em: <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-na-escola/index.html> . Acesso em: 27 nov.21

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. *In*: GERNER, Júlio (org.). **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996, p. 133-144.

_____. **O Espaço do Cidadão**. 7 ed., São Paulo: EDUSP, 2007.

_____. **Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos teóricos e metodológico da Geografia**. 6 ed., São Paulo: EDUSP, 2008.

SANTOS, Renato Emerson dos. **O ensino de geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10.639**. *In*: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, espaço e relações étnicoraciais: o negro na geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 21-42.

_____. **Refletindo sobre a Lei 10.639: possibilidades e necessidades do ensino de Geografia a partir de um tensionamento do Movimento Negro**. UFRJ, 2007. Disponível em:

<http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografi a/Metodologiaparalaensenanza/89.pdf> . Acesso em: 01 dez.21

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

_____. O ensino de geografia e a Lei 10.639: algumas discussões de currículo. *In*: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos; SANTANNA FILHO, Manoel Martins de. (orgs.). **Ensino de geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência/FAPERJ, 2015, p.317-339.

_____. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, vol. 7, nº1, ano VII, 2011, Rio de Janeiro.

SANTOS, Renato Emerson; SANTOS, Ronald Coutinho. Desafio para a implementação de uma educação antirracista no ensino de Geografia: os conflitos na prática cotidiana de professoras (es). **Revista da ABPN**, vol. 12, ed. Especial (Caderno Temático: Geografias Negras), abr. 2020, p. 78-108.

SÃO PAULO (Estado). Secretária da Educação. **Matriz de avaliação processual: Geografia e História, Ciências Humanas**. São Paulo: SE, 2016.

SILVA, Tiago Dionísio da; SOUZA, Camila Vianna de. A educação de jovens e adultos trabalhadores e as “novas insurgências” a partir da classe e da raça: pressupostos teóricos para o ensino de geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, nº 104, jul.-dez. 2020 (ISSN: 2447-0945)

SMITH, N. Contornos de uma política espacializada: veículos dos sem-teto e produção da escala geográfica. *In*: ARANTES, Antonio A.(org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000. p. 132-175.

SOUZA, Lorena Francisco. **Corpos Negros Femininos em Movimento: Trajetórias Socioespaciais de Professoras Negras em Escolas Públicas**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - IESA, Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2007.

SOUZA, Lorena Francisco de; SANTOS, Camila da Conceição Reis. A Geografia escolar e o ensino das relações étnico-raciais: apontamentos a partir do currículo referência do estado de Goiás. **Revista da ABPN**, vol. 12, ed. Especial (Caderno Temático: “Geografias Negras”), abr. 2020, p. 273-291.

SOUZA, Neusa Santos, **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Coleções Tendências, v. 4. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

APÊNDICE

Ano VII

Começo a falar desse último ano e aqui é onde eu termino esse texto.

Esse ano o projeto não ia acontecer. A dissertação pesou e esse novembro não foi fácil.

Depois fiquei pensando: “Mais de 1 ano e meio que a escola não foi escola, ou seja, lugar da presença”. Pensei na pandemia que ceifou tantas vidas, pensei em tantas violências e violações que continuamos sofrendo e me veio à mente... celebrar!

“Estamos vivos”, é assim que Kleber Simão, o DJ KL Jay, sempre fala. Estamos vivos!

A Semana não podia não acontecer e se ela se consolidou é porque muitas e muitos fecham comigo, é porque nada se faz só e tem muita ancestralidade nisso.

Começamos com Tainá Ramos & Diogo Comum e falamos sobre como o Hip Hop nos conectou. No 1º espaço de diálogo falamos sobre música, mas principalmente sobre África. Juntos, Caroline Castro, Diogo e Tainá, deram uma aula para os nonos anos - *Qual África você conhece?* - no primeiro semestre e um ponto de destaque nas suas falas foi essa nova percepção para esse gigante continente. Além disso, os dois trabalham com audiovisual e falaram sobre os trabalhos que desenvolvem nesse meio e as dificuldades que encontram também. Diogo comentou que ia trabalhar para a *Google Brasil* e na última semana saiu um vídeo dirigido por ele e estrelado por Sueli Carneiro, Mano Brown e Criolo com o tema “Ancestralidade”.



Alunas e alunos com Tainá Ramos e Diogo Comum. Fonte: produção própria, 23 nov. 2021.

No segundo dia, recebemos Lucas Salomão e Flávio Campos. Dois homens pretos que não se conheciam, mas tinham muitas conexões para além da pele. Filho de militares, o primeiro foi ser mecânico de aviões e helicópteros, é DJ e estuda Psicoterapia. O segundo é advogado criminalista e desenvolve projetos na Zona Sul de São Paulo. Lucas e Flávio falaram sobre aquele cuidado que muitas vezes não cerca os corpos pretos masculinos e sobre a aceitação do cabelo.



Os convidados Flávio e Lucas, ao fundo obra de Júlio Limiro. Fonte: produção própria, 24 nov. 2021.

O convidado Flávio tinha uma audiência marcada, precisou sair mais cedo e quem assumiu o lugar dele foi o querido Matheus Fernandes, estudante de Geografia e integrante do Residência Pedagógica. Além do Matheus, nesse dia estavam presentes a Dayane Gonçalves e o Cawan Fernando que se apresentaram para as turmas.



Residentes e futuros e futura docente em Geografia: Dayane, Cawan e Matheus. Fonte: produção própria. 24 nov. 2021.

Nesse dia, tivemos uma aula no cineminha sobre “Política de Cotas”, cerca de 10 alunas ficaram no período da tarde para aprender um pouco sobre política afirmativas, duas delas são ex-alunas que foram assistir o espaço de diálogo e ficaram para a aula.



Alunas e ex-alunas após finalização da aula. Fonte: produção própria. 24 nov. 2021

Na sequência, dessa vez presencialmente, a convidada foi Preta Ferreira e ela começou com música: *Minha Carne*. Sempre firme, sempre animada, sempre assertiva e sempre foi assim, desde a primeira vez que a vi. Ter a Preta na escola foi muito importante, pois fortalecer essa fala sobre o movimento de luta por moradia, em uma escola onde tantos alunos e alunas que vivem em ocupações, é fundamental. Nesse dia, recebemos alunas/os da EE Caetano de Campos que vieram participar do *Espaço de Diálogo* junto com a professora de Ciências, Aline Ramos. Uma série de imagens foram gravadas e entrevistas com alunas e ex-alunas, Preta Ferreira e comigo. Tudo isso feito pela *Onze Trinta Produtora* que irá construir um minidocumentário sobre a Semana.



Alunas e alunos, professora Francisca, Plínio e eu com Preta Ferreira. Fonte: produção própria. 25 nov. 2021.

Muitos ex-alunos/as passaram pela escola esse ano e muito me alegrava ao ver eles/as por lá, isso mostra o quanto a escola e a Semana marcaram a vida desses/as estudantes.



Fotos com ex-alunos/as que visitaram a escola durante a Semana. Fonte: produção própria. 26 nov. 2021

Os amigos também estiveram presentes na exposição fixa: a fotógrafa Isabella Aparecida, que brilhantemente fez as fotos da 8ª edição do DCM e foi assistir o 3º dia, já que ela é uma admiradora da Preta Ferreira. Robinho Santana (mais um ano), Júlio Limiro e SlimRimografia trouxeram quadros lindíssimos e que nos representa. O J., um aluno com autismo, quando viu um quadro do Slimrimografia disse: “Quando eu olho esse quadro parece que estou olhando no espelho” e a Semana é sobre isso: se ver, se enxergar, construir referência.



Aluno J. com quadro de Slimrimografia ao lado e obras de Robinho Santana. Fonte: produção própria. 26 nov. 2021.

Não posso deixar de mencionar o professor Manoel Araújo, que sempre me falou da Lei 10.639/03, mais um ano ele construiu um trabalho com suas turmas de 6º ano, o tema foi “Contos africanos”.



Alunas contemplando os seus trabalhos sobre “Contos africanos” e observando as fotos da 8ª edição do DCMM. Fonte: produção própria. 26 nov. 2021.

Finalizamos com Paula Guedes e Caroline Castro. Moda, viagens, inglês, transição capilar. Mulheres negras de diferentes tons de pele, logo, o colorismo também foi pauta da conversa e outros temas que se aproximavam muito das alunas/os.



Paula e Carol no fim do espaço de diálogo com estudantes. Fonte: produção própria. 26 nov. 2021.

Para terminar a VII Semana, combinei uma visita de campo para o IMS, a ideia era prestigiar a exposição *Carolina Maria de Jesus: um Brasil para os brasileiros*. Cerca de 10 alunos/as, a professora de Língua Portuguesa (que quer desenvolver um

trabalho com o livro *Quarto de Despejo* em 2022), uma aluna do Residência Pedagógica e um ex-aluno. Caminhamos até a Av. Paulista e acessamos esse instituto que já foi mencionado aqui.



Alunas/os, Dayane e professora Sônia na exposição *Carolina Maria de Jesus*. Fonte: produção própria. 26 nov. 2021.

A galera amou os registros e escritos de Carolina e a série de obras de artistas pretos/as que integravam a exposição. No fim, fizemos uma roda de conversa e cada um/a disse a obra que mais gostou.

Antes de dizer a sua obra preferida, a aluna A. disse: “Ainda bem que você fez a Semana, professora”, depois dela eu falei e mostro a obra que mais gostei:



Uma mulher negra observando a frase da escritora e ativista Juliana Borges e obra de arte de Mônica Ventura na exposição Carolina Maria de Jesus. Fonte: produção própria. 26 nov. 2021.

Eu estou feliz!