

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS**

NATASHA SANTOS DE MOURA

**QUANDO A LITERATURA NUTRE A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA
COMPROMETIDA COM PROPOSTAS DIDÁTICAS ANTIRRACISTAS**

**Porto Alegre
2021**

NATASHA SANTOS DE MOURA

**QUANDO A LITERATURA NUTRE A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA
COMPROMETIDA COM PROPOSTAS DIDÁTICAS ANTIRRACISTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Geografia pela Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Wildner Theves

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

de Moura, Natasha
QUANDO A LITERATURA NUTRE A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA
COMPROMETIDA COM PROPOSTAS DIDÁTICAS ANTIRRACISTAS /
Natasha de Moura. -- 2021.
65 f.
Orientadora: Denise Wildner Theves.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Geociências, Licenciatura em Geografia, Porto
Alegre, BR-RS, 2021.

1. Educação Antirracista. 2. Ensino de Geografia.
3. Literatura. 4. Racismo. I. Wildner Theves, Denise,
orient. II. Título.

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

Vozes Mulheres - Conceição Evaristo

AGRADECIMENTOS

É com muito orgulho que sou a primeira membra da minha família a se formar na universidade. Sinto muito orgulho da minha caminhada até aqui.

Sou cotista na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e não posso deixar de agradecer imensamente àqueles que vieram antes de mim e lutaram pelas cotas raciais e sociais. Aos movimentos negros, meu muito obrigada.

Vim de cursinho pré-vestibular popular e desde lá me apaixonei pela educação popular e a potencialidade deste movimento social. Agradeço muito à Organização Não Governamental de Educação Popular (ONGEP) e meus educadores que me inspiram muito.

Agradeço aos meus colegas de curso, especialmente a Vitória que se tornou uma das minhas melhores amigas. O Diretório Acadêmico da Geografia me proporcionou conhecer pessoas maravilhosas.

Agradeço ao professor Marcos pelo trabalho e aprendizagem que a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica me proporcionou.

Agradeço à minha orientadora Denise pelo apoio e carinho durante este trabalho, foi muito importante para mim continuar.

E por fim, mas não menos importante, agradeço ao Cassiano, meu amor, por toda a ajuda durante a execução deste Trabalho de Conclusão de Curso.

RESUMO

O presente trabalho apresenta busca refletir sobre o compromisso da Geografia escolar criar ambiências pautadas em ambiências antirracistas. Com esse propósito, são apresentadas sequências didáticas que visam colaborar com a com a educação antirracista. Por meio da literatura, apresentam-se possibilidades de discussões, reflexões e aprendizagens na educação geográfica. As propostas criadas tem como objetivo apresentar sequências didáticas, utilizando como base obras literárias de autores e autoras negras. Destaca-se que a reflexão das questões raciais no planejamento das propostas desenvolvidas nas aulas, é mais uma forma de luta contra a estigmatização e generalização da concepção racista a respeito dos corpos não-brancos.

Palavras-chave: educação antirracista; ensino de geografia; literatura; racismo.

ABSTRACT

This paper seeks to reflect on the commitment of school geography to create environments based on anti-racist environments. For this purpose, didactic sequences are presented that aim to collaborate with anti-racist education. Through literature, possibilities for discussions, reflections and learning in geographic education are presented. The proposals created aim to present didactic sequences, using as a basis literary works by black authors and authors. It is noteworthy that the reflection of racial issues in the planning of proposals developed in classes, is one more way of fighting the stigmatization and generalization of the racist conception regarding non-white bodies.

SUMÁRIO

1. Apresentação	7
2. Justificativa.....	9
3. Metodologia	12
4. As prerrogativas da Lei 10639/2003	13
5. Manifestações do racismo.....	15
6. Pensar geograficamente apoiados na crítica	24
7. A literatura como ferramenta pedagógica, geográfica e de luta	27
8. Sugestões didáticas: compartilhando sequências.....	33
9. Considerações importantes: para seguir construindo.....	62
10. Referencial Bibliográfico.....	63

1. Apresentação

Junto com a modernidade, temos o acirramento do racismo no complexo imaginário social, reforçado diariamente de maneira estruturante conforme processo histórico, político e social. O saldo é a opressão e estigmatização da população negra.

O racismo está presente na estrutura da sociedade, sendo assim, podemos observar suas manifestações nos mais diferentes âmbitos da sociedade, inclusive no ambiente escolar. As instituições são a materialização da estrutura social e de modos de socialização, tendo-se o racismo como um de seus componentes orgânicos. A escola como instituição social reproduz o racismo estrutural.

A responsabilidade de combater o racismo não diminui por ele ser estrutural. Na verdade, aumenta. E, com essa responsabilidade de contribuir minimamente com a luta antirracista, este trabalho foi realizado.

A lei 10.639 propõe que estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, desenvolvam como componente obrigatório o ensino que aborde a História e Cultura Afro-Brasileira. Os professores de Geografia devem e podem trazer as questões raciais no desenvolvimento dos currículos de Geografia.

Este trabalho busca contribuir com reflexões e inspirações de ações propostas didáticas que visam ações antirracistas nas aulas de Geografia, sendo apoiadas em obras da Literatura. Partindo de narrativas literárias são apresentadas sequências didáticas, com as quais almeja-se a construção da imaginação geográfica antirracista com os alunos com a Geografia escolar.

Possui os seguintes objetivos:

- Construção de sequências didáticas que proponham a Educação Geográfica.
- Estabelecer conexões entre literatura, geografia e ações que desconstroem o racismo.
- Contribuir com reflexões antirracistas a partir de propostas desenvolvidas com a literatura e a Geografia escolar.

A escolha e seleção das obras foi feita a partir da implicação pessoal com as mesmas, sendo selecionadas aquelas que proporcionaram reflexões sobre a importância da temática e, ao mesmo tempo, relações de pertencimento e identidade. Destaco que os livros escolhidos tiveram demasiada importância na minha vivência, na construção do pensamento crítico e permitiram levar a locais distantes por meio do imaginário.

Nesta perspectiva, foram selecionadas as seguintes obras literárias:

- Olhos D'Água, da autora Conceição Evaristo;
- Quarto de Despejo, da autora Carolina Maria de Jesus;
- Da Minha Janela, do autor Otávio Júnior;
- Zumbi, do autor Joel Rufino dos Santos.

As seguintes obras apresentam inúmeras potencialidades de discussão e reflexão a respeito das questões raciais e geográficas. As autoras e os autores são pessoas não-brancas, o que proporciona a discussão com estas pessoas como protagonistas. A partir destas obras pretende-se fomentar discussões e reflexões raciais e geográficas.

O uso da literatura nas aulas de Geografia possibilita estimular propostas interdisciplinares, bem como, refletir-se a respeito das inúmeras geografias produzidas no espaço.

Assim, pretendeu-se abordar as questões raciais, relacionando, literatura e Geografia, a partir de temas e questões latentes que marcam a trajetória dos afro-brasileiros, como a escravização, racismo, construção de estereótipos, segregação socioespacial, desigualdade racial.

2. Justificativa

Questões epistemológicas, pedagógicas e geográficas para a educação envolvendo as questões étnico-raciais tensionam cotidianamente os espaços escolares e não escolares.

A implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)

interpretou as determinações da Lei 10.639/2003. O projeto de lei citado introduziu, na Lei 9394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana.

A lei 10.639/2003 se aplica a todas as disciplinas ministradas em um espaço escolar, isto fica bem nítido no trecho “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2003). Desta forma, também é responsabilidade da Geografia escolar abordar estas questões em sala de aula.

Com a obrigatoriedade garantida pela lei, para além da legislação, os professores verdadeiramente comprometidos com a educação crítica tem a responsabilidade na rejeição de qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe e de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 1996).

Salienta-se que um dos maiores sintomas da nossa sociedade, o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) está presente nas instituições, que reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social: burguesa e branca.

As instituições são a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. A escola é uma instituição e, como tal, reproduz o racismo estrutural. O racismo sendo estrutural não diminui a nossa responsabilidade de combatê-lo. Na verdade, aumenta.

Abordar as questões raciais no planejamento das propostas desenvolvidas nas aulas, é mais uma forma de luta contra a estigmatização e generalização da concepção racista a respeito dos corpos não-brancos.

Segundo Freire:

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (2004, p.33).

Na educação bancária, os alunos são vistos como depósitos de conteúdos para satisfazer os desejos da ideologia dominante. A educação antirracista não combina com estes pressupostos. A educação para as relações étnico-raciais possui a necessidade de criticidade, assim como, todos os outros conteúdos abordados nos espaços educativos.

Com a responsabilidade de contribuir com a formação e educação antirracista, este trabalho se faz necessário no cenário atual do sistema-mundo. A intencionalidade é gerar reflexões com os alunos, contribuindo para o exercício da cidadania em que se busca, formar mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais (SILVA, 2007).

A educação é a base para as pessoas tornarem-se cidadãos conscientes e dispostos a intervir nesta realidade. Afinal, a consciência de raça e classe incentiva a agir no mundo concreto e alterá-lo coletivamente (FERNANDES, 2020).

O processo de conscientização é um processo e o que nós, professores, podemos realizar é estimular reflexões e questionamentos constantes para a chegada do momento da tomada de consciência. Assim, é possível identificar esses elementos a ponto de rejeitá-los, entendendo a complexidade da estrutura político-econômica-social na qual estamos inseridos.

Este trabalho propõe formas e alternativas para trabalhar questões raciais contribuindo para a educação geográfica. Busca-se, desta maneira, gerar reflexões que levem à conscientização de raça e classe, visando colaborar com os pontos levantados por Silva:

(...) o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais (2007, p.490).

O *status quo* pode ser defendido ou desafiado, sendo que, deixar de abordar questões pertinentes à realidade concreta dos alunos é uma maneira de reforçar o

status quo. Abordar estas temáticas nos espaços educativos é uma forma de gerar reflexões e debates. Uma forma de desafiar e questionar o que está posto à mesa.

Trazendo-se as questões raciais para dentro dos currículos e planejamentos pedagógicos de geografia contribui-se como levantado por Gomes:

(...) desvela a sua construção no contexto das relações de poder rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos, retira a população negra do lugar de suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social, coloca em xeque o mito da democracia racial (2007, p.22).

Os objetos do conhecimento/conteúdos de Geografia podem ser desenvolvidos conjuntamente com abordagens de questões raciais e, como propõe este trabalho, apoiados em obras da literatura, contribuindo para romper com a visão positivista do conhecimento compartimentado.

Morin (2011), salienta para a necessidade da discussão sobre os saberes necessários para a educação do futuro e sinaliza que a dificuldade de conhecer o mundo é causada pela forma de pensar. De acordo com as reflexões do autor, é necessário desenvolver a aptidão de contextualizar, globalizar, relacionar o todo com as partes, sendo fundamental, difundir conhecimentos de forma multidimensional e complexa. Para ele, “A educação deve promover ‘a inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global.” (MORIN, 2011, p.36). Destaco que, no desenvolvimento desta inteligência geral indicada pelo autor em suas reflexões, há a necessidade de contextualizar e considerar a importância da discussão racial para compreender a dinâmica passada, presente e futura da realidade política-econômica-social brasileira.

À vista disso, o objetivo deste trabalho é colaborar com a educação complexa e libertadora, apoiada na criticidade em que os objetos do conhecimento/conteúdos da Geografia escolar podem mobilizar análises sobre as questões raciais.

3. Metodologia

Para construir propostas pedagógicas que visem a abordagem de questões raciais nas aulas de Geografia na Educação Básica, foi desenvolvida metodologia de natureza qualitativa. De acordo com Godoy, a pesquisa qualitativa:

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (1995, p. 58).

A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

O trabalho se divide em três etapas: a primeira etapa de pesquisa e seleção das obras literárias utilizadas nas sequências didáticas. Frisa-se que as obras foram selecionadas por meio de pesquisa bibliográfica e o momento de análise das obras selecionadas buscou “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte” (MINAYO apud GOMES, 1993, p. 69).

Na segunda etapa, foi o momento de análise das obras selecionadas, no qual buscou-se “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte” (MINAYO apud GOMES, 1993, p.69).

A terceira etapa se deu pela análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste momento, foram definidos os objetos do conhecimento da Geografia que seriam envolvidos nas sequências didáticas planejadas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A quarta e última etapa é referente à construção das sequências didáticas. Se propôs a sugestão de constituições de sequências didáticas para professores de

Geografia, visando a abordagem de questões raciais a partir de obras da literatura e da imaginação geográfica. Destaca-se que seqüências didáticas são

compostas por atividades integradas (uma atividade depende da outra e é relacionada a outra que já foi ou será realizada), organizadas sequencialmente, que tendem a culminar com a aprendizagem de um conceito, um fenômeno, habilidade ou conjunto de conceitos/habilidades de um campo de saber (LEAL; BRANDÃO; ALBUQUERQUE, 2012, p. 148).

4. As prerrogativas da Lei 10639/2003

A Lei 10.639, promulgada em janeiro de 2003, também conhecida como lei das africanidades, é o saldo da luta contínua do movimento negro, de muitas reivindicações e manifestações. A professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, conselheira de Educação entre 2002 a 2004, foi responsável pela elaboração do Parecer CNE/CP 3/2004, que regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A lei propõe que estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, possuem como componente obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Conforme aponta Santos:

(...) a aplicação deste dispositivo jurídico, como qualquer outro, passa pela sua interpretação – visto que não há lei cuja aplicação seja automaticamente definida. Toda aplicação de lei é resultante de disputas entre interpretações. Isto permite, a um só tempo, que na aplicação da Lei 10.639 possam ser retomados aspectos inerentes à ampla agenda educativa do Movimento Negro ou, por outro lado, que haja uma simplificação da mesma, reproduzindo processos educativos que não cumprem a função de combater valores que sustentam o racismo. Os principais aplicadores da 10.639 são os membros da comunidade escolar (bem como os agentes da produção de políticas educacionais), que se tornam então interlocutores do Movimento Negro Brasileiro a partir do momento em que este se coloca como um ator social que disputa e intervém na construção da Educação. As disputas por interpretações se tornam, portanto, cruciais para pensar a implementação da Lei 10.639. No cotidiano escolar, são comuns falas sobre ela como sendo “a lei do cumpra-se”, como uma determinação unilateral e “de cima para baixo do governo sobre a escola”, como uma medida excêntrica e extemporânea em relação ao ambiente escolar. Tais interpretações têm impacto direto sobre as formas de implementação ou, mais diretamente, sobre o quanto de anti-racista terá o currículo efetivamente praticado a partir dela (ou contra ela). Enquanto Lei, ela é uma prescrição curricular, que pode se transformar em prática ou acabar distanciada daquilo que é praticado na escola. A dissociação entre currículo prescritivo e currículo praticado se torna então bastante útil para pensar este processo em que interpretações disputam as ações a partir da lei. Nos colocamos, assim, numa perspectiva de contribuir

para atribuir na aplicação da Lei a complexidade das pautas e agendas das lutas que a engendraram (2011, p.4).

O § 2º da lei traz pontos que são ambigualmente interpretados, por exemplo fala sobre “todo o currículo escolar”, o que abrange todas as disciplinas, mas ao mesmo tempo apresenta para a Educação Artística, Literatura e História Brasileira, que comumente leva a professores de outras disciplinas a se sentirem descompromissados com a aplicação da Lei.

Certa vez, estava assistindo a mesa de debates em um evento em que a professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva estava presente. Perguntaram para ela se a lei não deveria ser mais específica (ainda) sobre a abrangência de todas as disciplinas e ela respondeu que quem estivesse comprometido com a luta e educação antirracista já estaria realizando sua aplicação.

O ensino de Geografia pode oferecer, em seus objetos do conhecimento/conteúdos e propostas didáticas, inúmeros subsídios para mobilizar o estudo acerca das questões raciais, mas requer comprometimento dos professores na sua abordagem, sendo que

o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional (GOMES, JESUS, 2013. p.10).

5. Manifestações do racismo

O projeto iluminista de transformação social trouxe à voga o homem como seu principal objeto. Tornou-se fundamento filosófico de grandes revoluções liberais. Prometeu instituir a liberdade travando guerras contra a ordem absolutista vigente e o poder da nobreza.

As revoluções inglesa, estadunidense e francesa juntas formaram o ápice da reorganização do mundo, de uma sociedade feudal para a capitalista. Mais tarde, veria-se que os princípios de liberdade não serviriam para todos.

O povo haitiano, movido pelos acontecimentos revolucionários e libertadores do iluminismo, realizou sua própria revolução em busca das promessas de liberdade e igualdade universais. Proclamada em 1804, a independência haitiana não foi recebida com aplausos, diferentemente das revoluções anteriores. A ilha caribenha paga até os dias atuais o preço por ousar ser livre como seus colonizadores.

A raça surge como conceito fundamental para entender a modernidade. O espírito positivista surgido no século XIX traz consigo a biologia e a física entranhados no conceito de raça. A partir de teorias poligenistas, "raça passou a ser usada no sentido de tipo, designando espécies de seres humanos distintas tanto fisicamente quanto em termos de capacidade mental" (Banton, 1994, p. 264).

Neste contexto, o conceito de raça, aplicado no sentido físico-biológico, serviu-se para embasar erroneamente teorias racistas, como determinismo biológico e geográfico seriam capazes de explicar supostas diferenças intelectuais e morais.

Desse modo, a pele não-branca favoreceria comportamentos imorais e pouca inteligência. Argumentos desse tipo foram utilizados pelos colonizadores no mundo todo para invadir e roubar terras, além de escravizar povos não-brancos.

Diversas colônias foram surgindo no que conhecemos hoje por países da América Latina. A colônia é a instalação de agentes externos, através da expropriação de terras, subordinação dos povos originários, exploração e saqueamento dos recursos (MORAES, 2011, p.82).

Immanuel Wallerstein e Anibal Quijano chamaram de sistema-mundo o padrão de poder que passou a governar o mundo após 1492. O geógrafo Carlos Walter Porto-Gonçalves traz contribuições para esta análise, acrescenta moderno-colonial na definição. "Um mundo cada vez mais interdependente, mas cuja interdependência está organizada com base num sistema de relações hierárquicas de poder" (PORTO-GONÇALVES, 2018, p. 25).

A chegada dos europeus na América foi decisiva para a consolidação da hegemonia deste continente na época. Vidas concretas em territórios concretos se vêem permanentemente violados pela lógica da acumulação. A modernidade europeia inventou a colonialidade e a racialidade. Então, a tríade

modernidade-colonialidade-racialidade manifesta-se ainda nos dias de hoje nas relações sócio-espaciais¹.

A segunda modernidade, com colonialidade específica, desloca a hegemonia ainda mais para o norte: Europa do Norte Ocidental, sobretudo Inglaterra, França e Holanda.

Não mais a missão religiosa católica dos Reis de Espanha ou de Portugal”. Começava a Inglaterra a sua revolução industrial e a França a sua revolução política, marcos da segunda modernidade (e sua colonialidade específica) e a América introduzia-se, em 4 de julho de 1776 (...) (PORTO GONÇALVES, 2006, p. 154)

Ao mesmo tempo que a América Latina e o Brasil foram colonizados, os países do continente africano sofreram com a colonização e escravização dos seus povos. Serviram de mão de obra gratuita nas colônias fixadas na América Latina e Brasil, assim como em outras localidades coloniais do mundo.

Quase 5 milhões de africanos desbocaram nestas terras que hoje chamamos de Brasil. Pelo litoral, entraram no país para serem explorados, humilhados e mortos. Brasil foi o último país a abolir a escravidão.

Em 1888, por pressões externas, mais especificamente vindas da Inglaterra, a monarquia e a elite brasileira não possuía alternativas a não ser assinar a abolição. Oficialmente, pela princesa Isabel, a população passa a ser livre.

Importante ressaltar e atentarmos para os limites desta abolição. A população negra foi libertada de “mãos vazias” sem direitos. Nem a comida e nem um mísero teto em suas cabeças. Quem dirá a um emprego remunerado.

Desta maneira, se pinta as relações raciais no Brasil. Hoje, podemos ver os reflexos deste passado no cotidiano da população negra. O racismo segue ao modo “à la brasileira”, sendo um processo histórico e político. Envolve conflitos e poder, produz relações de poder e hierarquias raciais.

Almeida (2019) aborda três concepções de racismo:

¹ Marcelo Lopes de Souza levanta a discussão sobre considerar a grafia correta para ambos conceitos: socioespacial e sócio-espacial. Resgata o que o grande gramático Celso Luft qualificou de “hifenização subjetiva, estilística, alheia a meras prescrições ortográficas.”

Concepção individualista: que atribui o racismo à ação de um indivíduo, como se fosse um comportamento, um preconceito, uma postura subjetiva, uma pessoa desorientada, uma questão de comportamento, uma espécie de patologia, visto como um problema dos racistas, que são ignorantes, de alguém que não estudou, uma anormalidade.

Neste entendimento, quem cria o racismo são os racistas e, na hora de tratar, os fazem individualmente. As soluções apresentadas por quem acredita nesta concepção são apresentadas como sugestões de processos jurídicos, penas criminais e etc.

Estas soluções não têm muito sucesso, pois o racismo não é um mísero comportamento, e sim um processo histórico e político. Na concepção individualista, são os racistas que criam o racismo. Parte de um ponto de vista liberal, no qual o estado não interfere a não ser quando encontra-se perigo em liberdades individuais.

Concepção institucionalista: (racismo institucional) vê o racismo muito além das determinações do indivíduo. Apresenta-se como um problema político, de organização do mundo. O mundo é organizado para reproduzir discriminações raciais, no modo como as instituições funcionam.

Gerando problemas na ordem de funcionamento das instituições, acaba-se formando e reproduzindo sujeitos e normas que acabam contribuindo para a manutenção do racismo.

A solução apresentada nesta concepção seria reformar as instituições. Ações afirmativas e políticas que alterem o funcionamento das instituições. Esta concepção apresenta-se mais próxima da realidade, mas sozinha não é suficiente para exterminar o racismo.

Concepção estrutural: as instituições estão dentro de uma estrutura e com isso são atravessadas pelo racismo. Pensar o racismo como parte da estrutura social não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para os racistas. O racismo como ideologia molda o inconsciente. Dessa forma, a ação dos indivíduos, ainda que conscientes, se dá em uma moldura de sociabilidade dotada de constituição historicamente inconsciente.

A vida cultural e política, no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos autoconscientes e onde formam os seus afetos, é constituída por padrões de clivagem racial inseridos no imaginário e em práticas sociais cotidianas.

Como se vê, as bases do racismo foram desenvolvidas na modernidade, quando surgem a raça e o racismo. Construído no mundo contemporâneo, apresenta-se de maneiras distintas nos países. Não possui forma universal, a sua materialização surge de contextos históricos e políticos.

O modelo de sociedade racista estadunidense, conforme afirma Guimarães, “(...) exibiu um padrão de relações violento, conflitivo, segregacionista, vulgarmente conhecido como “Jim Crow”, sancionado por regras precisas de filiação grupal, baseadas em arrazoados biológicos que definiam as raças” (2019, p. 41).

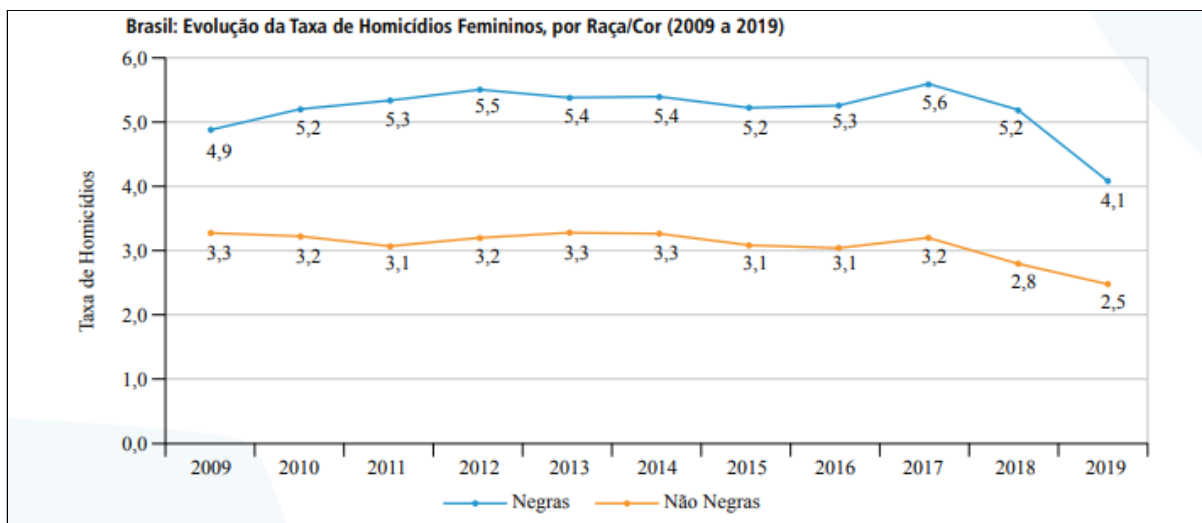
O mito da democracia racial brasileira surge de comparativos da espacialidade do racismo em diferentes países como os linchamentos nos Estados Unidos e o Apartheid na África do Sul. Como dito anteriormente, o racismo apresenta-se de maneiras diferentes devido a contextos históricos e políticos.

No Brasil, as feridas da discriminação racial exibem-se ao olhar a realidade social do país. Até 1950, a discriminação em empregos era uma prática permitida em lei, consuetudinária. Era comum deparar-se com anúncios de vagas de empregos nos jornais dizendo: não aceitamos pessoas de cor. Mesmo após a lei Afonso Arinos, em 1951, proibindo a discriminação racial, nada mudou (Nascimento, 2016).

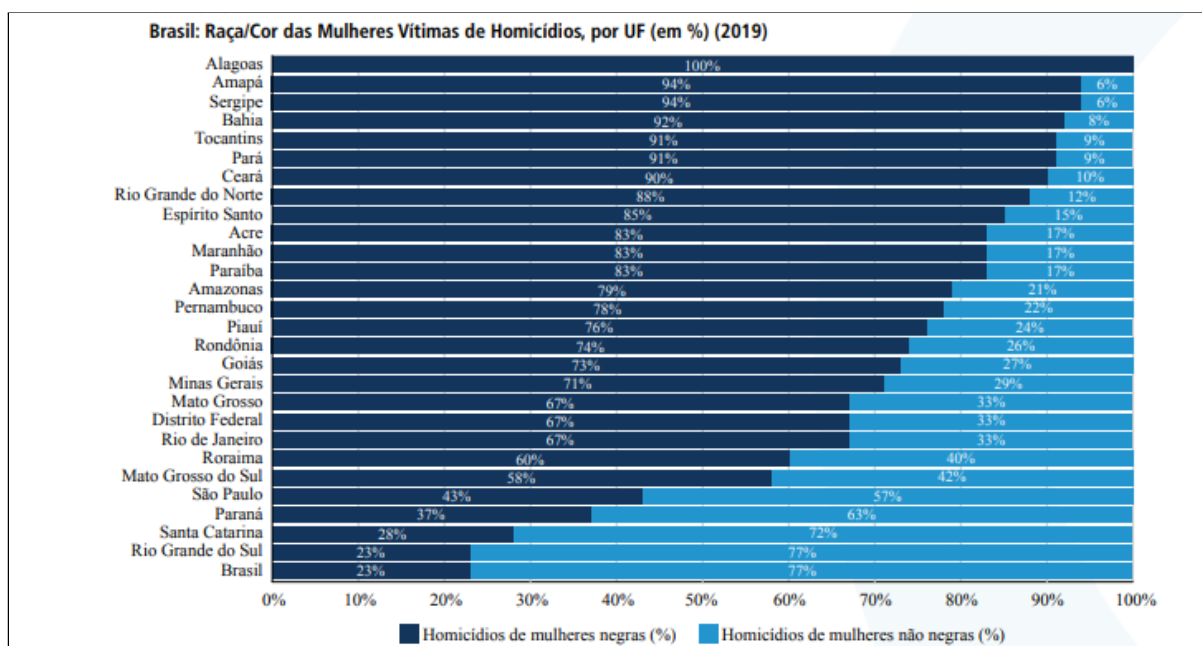
Ao observarmos os índices socioeconômicos do Brasil, é possível derrubar ideais de democracia racial.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2019, 66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. Enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 2,5%, a mesma taxa para as mulheres negras foi de 4,1%.

Isso quer dizer que o risco relativo de uma mulher negra ser vítima de homicídio é 1,7 vezes maior do que o de uma mulher não negra.



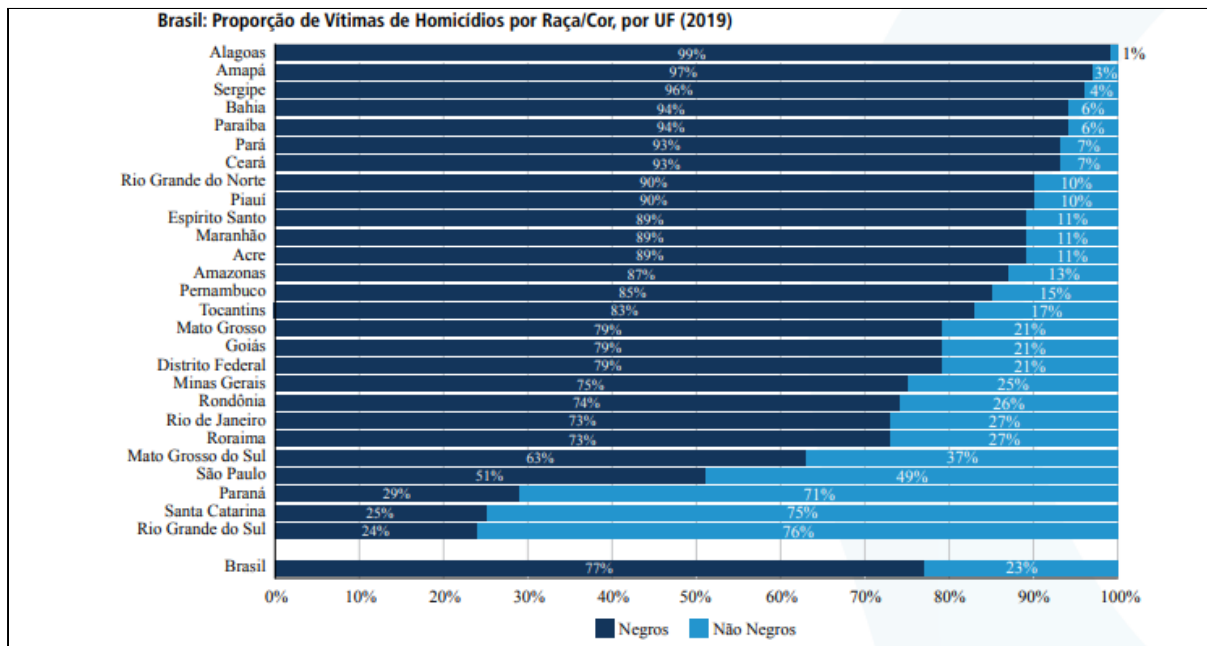
Atlas da Violência (2020).



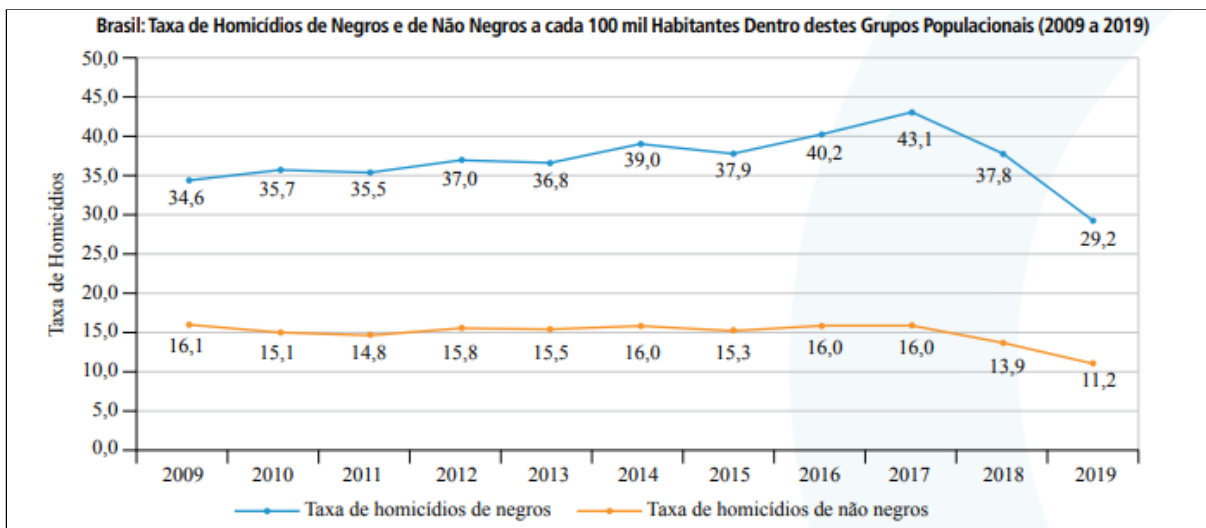
Atlas da Violência (2020).

Tendência que vem sendo observada há vários anos, os números absolutos revelam desigualdade na intersecção entre raça e sexo na mortalidade de mulheres. Não constituiu uma novidade ou mesmo um fenômeno recente. O movimento negro vem alertando sobre esta situação há décadas.

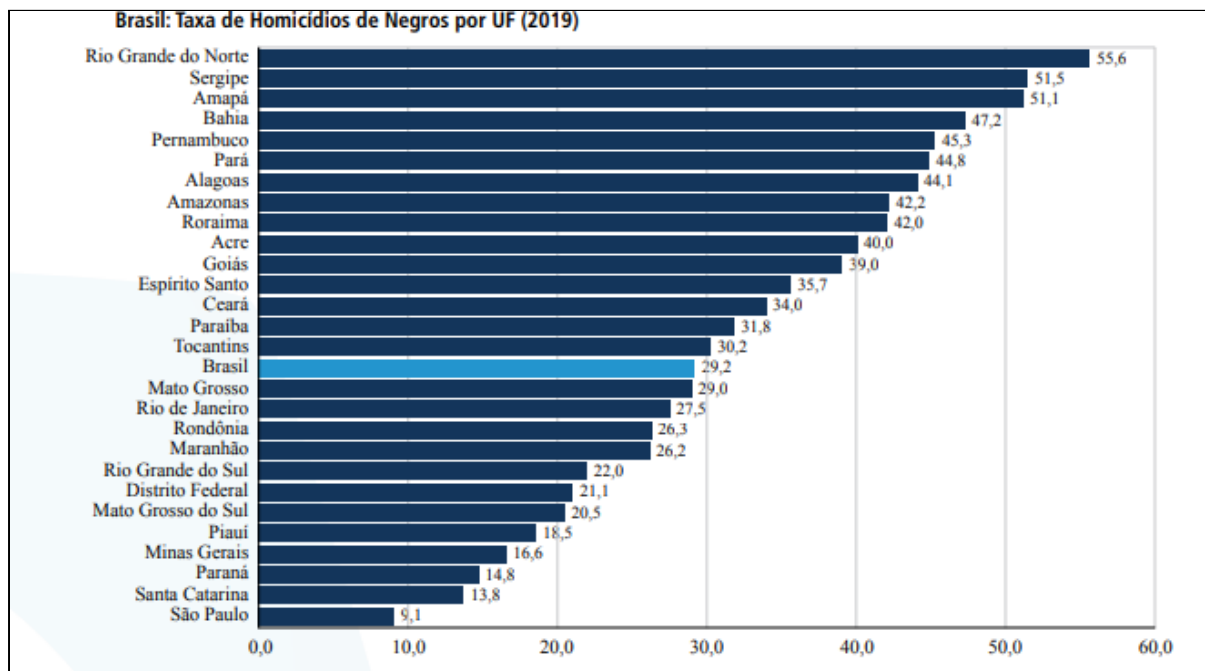
Os próximos gráficos também revelam essa mesma tendência para a população negra mais jovem.



Fonte: Atlas da Violência (2020).



Fonte: Atlas da Violência (2020).



Fonte: Atlas da Violência (2020).

A redução geral das taxas de homicídios se concentrou muito mais sobre a população não negra do que entre a população negra, conforme apontado pelos dados. A população negra está no lugar social mais vulnerável.

Os dados do IBGE nos mostram que os jovens entre 15 e 29 anos que não estudavam nem trabalhavam, cerca de 62,9%, eram negros e negras. A maternidade precoce é um dos fatores que levam as meninas a essa condição de abandonar os estudos e o trabalho: do total de meninas de 15 a 19 anos sem estudo e sem trabalho, 59,7% têm pelo menos um filho, sendo que, destas, 69% são negras.

As estatísticas de cor ou raça produzidas pelo IBGE mostram que o Brasil ainda está muito longe de se tornar uma democracia racial. Em média, os brancos têm os maiores salários, sofrem menos com o desemprego e são maioria entre os que frequentam o ensino superior, por exemplo. Os indicadores socioeconômicos da população preta e parda, assim como da população indígena, costumam ser bem mais desvantajosos.

A realidade do Brasil ainda é herança do longo período de colonização europeia e do fato de ter sido o último país a acabar com a escravidão. E,

pós-abolição, não houve nenhum projeto de inserção do negro na sociedade brasileira. Mesmo depois de libertos, os negros ficaram sem condições mínimas para uma sobrevivência digna.

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo acaba se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas.

O racismo é uma ideologia. Desde que se considere que toda ideologia só pode subsistir se estiver ancorada em práticas sociais concretas. Em suma: a ideologia se perpetua porque há um sistema econômico, político e jurídico que perpetua a condição de subalternidade do negro.

O racismo afeta a nossa compreensão de papel no mundo, determina nossos afetos. Conforme aponta Moreira “O humor não é mero produto de ideias que surgem espontaneamente nas cabeças das pessoas. As piadas que elas contam são produtos culturais, são manifestações de sentidos culturais que existem em dada sociedade” (2019, p. 94).

Os estereótipos sobre minorias raciais expressa lugares, papéis e supostas características que deveria-se possuir um sujeito não-branco. O racismo recreativo como política cultural permite que pessoas brancas possam utilizar o humor para expressar sua hostilidade por minorias raciais.

Estas performances do racismo se apresentam na realidade concreta dos alunos. Inclusive, no próprio espaço escolar pode-se deparar com elas.

Como afirma hooks “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas dos nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e íntimo” (2019, p. 25).

Como indivíduos, duvidar das certezas que organizam nosso mundo é o primeiro passo para romper com a ideologia racista. Por isso, ao invés de pressupor

o que faz o menino negro que veste azul, é ético deixar que ele fale de si e diga, como ser humano, quem ele é.

A educação das relações étnico-raciais persegue o objetivo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação. Assim como negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

6. Pensar geograficamente apoiados na crítica

É importante refletir a respeito das formas de caracterizar o mundo. O modo como pensamos o espaço é essencial. Muda nossa compreensão do mundo, nossas atitudes para com os outros, nossas políticas. Afeta, por exemplo, a forma como entendemos a globalização, o modo como abordamos as cidades, a maneira como desenvolvemos e praticamos um sentido de lugar.

“Provavelmente, é mais aceito agora, embora ainda seja importante argumentar, que muito da nossa “geografia” está na mente. Ou seja, nós carregamos conosco imagens mentais do mundo, do país em que vivemos (...)” (MASSEY, 2008, p. 37).

A imaginação geográfica, debatida pela autora, é valiosa para pensar a respeito da construção das ideias que possuímos sobre pessoas, lugares e coisas. Estereótipos presentes no imaginário dos alunos (na sua imaginação geográfica) podem contribuir para impressões que mantenham o status quo, por exemplo, acerca dos sujeitos não brancos.

Assim, “(...) podemos examinar como tais imaginações são produzidas, seja através dos nexos de poderosos conglomerados de mídia internacionais ou do imaginário persistente e implantado em conversas locais(...)” (MASSEY, 2008, p. 37).

A reflexão geográfica traz à tona as “imaginações geográficas” dos alunos. Desta forma, é possível identificá-las e investigar de onde vem alguns pressupostos. Questionar certezas construídas pelo pensamento hegemônico é crucial na educação geográfica.

“Diversos estudos observaram nas instituições escolares situações que geram experiências de racismo, bem como expressões utilizadas para depreciar pessoas negras, qualificando-as como inferiores, violentas, indolentes e perigosas.” (SILVA, 2018, p. 130).

Deste modo, a imaginação geográfica tem potencial para ser mais uma ferramenta de reflexão na educação antirracista.

A modernidade capitalista, colonial e eurocentrada surgiu como novo padrão de poder mundial. Um dos pilares dessa estrutura é a construção da raça e do racismo. Expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, como visto no capítulo anterior.

Aníbal Quijano aponta que:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (2005, p. 126).

A Colonialidade do Poder é “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFÓGUEL 2008, p. 116).

Apesar do colonialismo preceder a colonialidade, ela se mantém ainda nos dias atuais. O padrão de poder que emergiu do sistema político-econômico do colonialismo é a colonialidade, que sobrevive (MALDONADO-TORRES, 2007).

A Colonialidade do Poder expressa a contemporaneidade de processos que são muito antigos e ainda não foram superados pela modernidade. (BALLESTRIN, 2013) Conforme aponta Quijano, este sistema de exploração “consiste na articulação de todas as formas até então existentes de exploração (escravidão, servidão, reciprocidade, pequena produção mercantil independente) em torno da hegemonia do capital e do mercado mundial” (QUIJANO, 2003, p. 54-55).

A colonialidade do saber e do poder nos revela o legado de desigualdade e de injustiças oriundas do colonialismo e do imperialismo. Há também o legado epistemológico ou, melhor dizendo, como apontado por Sueli Carneiro: o epistemicídio.

A morte do pensamento, o epistemicídio, é utilizado como estratégia de manutenção do status quo. O grupo hegemônico utiliza esse mecanismo como parte de um contrato. Com este contrato entrando em vigor, a epistemologia hegemônica controla a produção e a legitimidade do conhecimento.

A decolonialidade ou o “giro decolonial” se movimenta em direções que buscam rompimento com a colonialidade. Se apresenta na contemporaneidade. Com enfrentamento e resistência teórica, prática, política e epistemológica.

As contribuições e experiências dos povos originários, dos muitos povos indígenas, da população negra e de tantos outros subjugados pelo pensamento hegemônico inferiorizam tudo aquilo que for diferente de seus preceitos. Valorizar estes conhecimentos marginalizados dentro da sala de aula é uma forma de colaborar para que haja mudanças na imaginação geográfica a respeito destes.

Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico não quer dizer que tenham inventado o pensamento em si.

Chimamanda Ngozi Adichie traz reflexões importantes sobre o perigo da história única. Aliás, título de uma de suas obras.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. A escritora americana Alice Walker escreveu sobre seus parentes do sul que haviam se mudado para o norte quando apresentou a eles um livro sobre a vida que haviam deixado para trás: “ficaram sentados, lendo eles próprios o livro, me ouvindo ler o livro, é uma espécie de paraíso foi reavido”. Eu gostaria de terminar com esta ideia: quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso (ADICHIE, 2009, p. 16).

A educação geográfica apoiada em pressupostos antirracistas possui a responsabilidade de rejeitar histórias únicas. A descolonização da imaginação geográfica nos leva ao que há de mais bonito na educação: seu caráter formador (FREIRE, 2019).

7. A literatura como ferramenta pedagógica, geográfica e de luta

Durante o século XIX, pairou na ciência geográfica uma visão positivista do conhecimento, hegemônica da época. Estruturou o pensamento da maioria dos geógrafos do período, advindos da geografia chamada clássica.

O ensino de Geografia ainda é fortemente influenciado pelas práticas tradicionalistas de base positivista, muitas vezes, centradas apenas na memorização e descrição do espaço geográfico. Acaba favorecendo a dicotomia homem x natureza.

Práticas que enquadram-se no que Freire (1968), identificava como educação bancária. É preciso romper com esquemas verticais de educação e compartimentação do conhecimento deste pensamento.

O ensino sempre está ligado à educação, mas nem sempre significa aprender. A educação é mais ampla, está presente em todas as relações. Enquanto o ensino pode ser entendido como transmissão de conhecimentos, muito usual no meio escolar, a educação enfatiza um processo de socialização que inclui o ensino

escolar sem se resumir a esse. Neste ato de ensinar, existe uma intencionalidade tópica, variando a partir das vivências e propósitos dos professores.

O professor comprometido com seus alunos na perspectiva transformadora construtivista encontra-se com o que Freire defendia: a pedagogia problematizadora. O professor crítico não nega na sua prática docente a capacidade crítica do aluno sua curiosidade, sua insubmissão. (FREIRE, 1968)

O ensino requer um pensamento mais reflexivo para escapar do simplismo e enxergar as complexidades que requer a educação do futuro apontada por Morin (2011).

A aproximação entre literatura e Geografia remete-se à Grécia Antiga Conforme Ferraz.

Os primeiros textos escritos, a partir de nossa tradição ocidental, notadamente entre os gregos, tais como a Ilíada e a Odisseia, Os Trabalhos e os Dias, os primeiros Dramas e Comédias, os escritos Pré-Socráticos e Platônicos, entre outras obras, exemplificam como o pensar filosófico estava imbricado ao que hoje designamos artístico e com o atualmente denominado científico. (2011, p. 15)

O passado nos mostra que essas duas formas de conhecimento costumavam caminhar mais juntas. As mudanças sociais ocorridas na modernidade privilegiam o conhecimento científico, passa a receber um status hegemônico. Conforme apontado por Ferraz

Essa opção teve um custo, qual seja, deixar de lado toda uma série de experiências espaciais, que indivíduos e grupos humanos produzem, mas que não cabem no interior das necessidades e utilidades que esse conhecimento rigoroso, preciso e de forte base empírica, deveria organizar para as práticas de gestão territorial e domínio estatal (FERRAZ, 2011, p. 15).

Inseridos em campos arbitrariamente concebidos como opostos — Geografia na ciência, Literatura nas artes — não tardou para que alguns geógrafos se dedicassem ao estudo de obras literárias para delas extrair elementos que pudessem ser utilizados para análises geográficas ou até mesmo conceber escritos literários (ALMEIDA, 2018).

Itamar Vieira Júnior é um exemplo disto. Com a obra *Torto Arado*, ambientada no sertão baiano. A trama desenvolve-se mediante à vida das irmãs Bibiana e Belonisia, que ainda na infância se depararam com uma situação determinante para seus futuros.

Há inúmeras obras literárias que discorrem histórias que permitem a retirada de diferentes geografias para reflexões e aprendizagens. Conforme apontado por Eduardo Marandola e Livia Oliveira (2009), a Literatura vem sendo objeto de curiosidade e reflexão pela ciência geográfica há tempos.

Marc Brosseau (2007) resgata alguns aspectos acerca do interesse dos geógrafos pela Literatura. Após a Geografia consolidar-se como ciência autônoma presente nos âmbitos acadêmico e escolar nas décadas finais do século XIX, influentes geógrafos da época já se dispunham a explorar as obras literárias. É o caso de Alexander Von Humboldt. Uma das principais referências para o estabelecimento da ciência geográfica, o geógrafo, cientista e explorador Humboldt deu atenção especial à Literatura e à pintura nos dois primeiros capítulos de sua principal obra: *Cosmos*.

Vidal de La Blache, principal expoente da Geografia francesa publicou em 1904 um artigo onde analisa a Geografia presente em “A Odisseia”, obra do escritor grego Homero. Alguns anos mais tarde, John Kikland Wright desenvolveu dois artigos onde expôs com maior clareza essa nova forma de abordagem para a Geografia. A ele são atribuídas as primeiras teorizações estruturadas sobre o tema (MARANDOLA Jr.; OLIVEIRA, 2009; BROSSEAU, 2007).

Apenas alguns exemplos da união entre Geografia e Literatura, ainda podendo citar Fernando Segismundo (1949), entre outros.

É difícil, em nossa época, ser bom estudante ou bom professor de Geografia, sem buscá-la em fontes que, sendo da mais pura autenticidade, nada tenham de intencionalmente geográfico. Com elas pode-se formar uma bibliografia de consulta no estudo de muitos fatos geográficos. [...] Unamuno estuda o clima continental, os planaltos castelhanos e o —habitatll em seu *Em Torno al Casticismo*; mais dos que dos das ascéticas descrições dos compêndios, a ideia das tormentas dos mares da China fica-nos da leitura de *O Tufão* de Joseph Conrad; a tragédia da migração e da fome da família Joad temos num romance: *As Vinhas da Ira*; para o conhecimento das ilhas do Pacífico, Sumatra, Bornéu, Java, ou da península da Malaca, ou do Mar Amarelo ou de Hon-Kong, nada

mais indicado do que a leitura da novela de Herman Melville, A Fera do Mar (MOTA, 1961, p. 92).

As contribuições destes geógrafos não possuem influência direta com o ensino de Geografia da Educação Básica, mesmo assim as contribuições mostram-se importantes como possibilidades de trabalhar Literatura e Geografia conjuntamente.

Morin (2011) defende a necessidade de se reunir o conhecimento científico e as artes, a fim de estabelecer um saber transdisciplinar. Os conhecimentos separados artificialmente, as disciplinas fechadas nos ensinam a ser um indivíduo adaptado à sociedade, mas impedem a compreensão dos problemas do mundo e de si mesmo. Morin afirma que “Para se conhecer o ser humano, é preciso estudar áreas do conhecimento como as ciências sociais, a biologia, a psicologia. Mas a Literatura e as artes também são um meio de conhecimento”.

Estimular e levar a Literatura para as aulas de Geografia possibilita caminhar mais perto da transdisciplinaridade apontada por Morin, trazendo-se contribuições literárias para refletir-se a respeito das inúmeras geografias produzidas no espaço.

É de suma importância que o ensino da Geografia esteja vinculado à realidade local dos alunos para que as aulas não sejam descoladas da vivência dos alunos. De acordo com Straforini:

E, acima de tudo, considero que estudar o lugar para compreender o mundo significa para o aluno a possibilidade de trilhar no caminho de construir a sua identidade e reconhecer o seu pertencimento. Faltam-nos muito esses valores de identidade e pertencimento num mundo que se pretende homogêneo, mas que é contraditório e diverso tanto nas relações entre os homens, e destes com a natureza, assim como no espaço que estamos construindo no cotidiano de nossas vidas. (2004, p. 18)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que registra orientações sobre o ensino de Geografia, reforçam que o mundo vivido também é imaginado. A dimensão sensível de percepção do mundo avanta a possibilidade de conhecer o espaço geográfico pela subjetividade do imaginário.

(...) falar do imaginário em Geografia é procurar compreender os espaços subjetivos, os mapas mentais que se constroem para orientar as pessoas no mundo. Quando se pensa sobre o mundo rural e urbano, um bairro ou mesmo um país, se constrói com o imaginário desses espaços. O imaginário não deve ser compreendido aqui como o mundo do devaneio, mas o das representações. (BRASIL, 1998, p. 23)

Lima (2000) capta o aspecto geográfico na literatura regional pelo prisma de espaço vivido. Para esta autora, através das obras de cunho regionalista, podemos analisar o poder de visualização de um quadro ou situação de um dado momento mediante a percepção do escritor, fundamentado talvez em suas memórias. Impressões, observações dos lugares em que viveu ou, simplesmente, atravessou enquanto viajante, chegando então mais próximo da compreensão do espaço vivido.

Para Callai (2005), a Geografia tem de dar conta de ler o mundo da vida dos alunos, considerando a realidade concreta e a história do espaço vivido. Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece.

Nenhum lugar é neutro. Pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente. O espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Ao mesmo tempo em que ele é o palco onde se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades (CALLAI, 2005)

De acordo com Castrogiovanni, a educação geográfica que não estiver trabalhando e trazendo reflexões a respeito da realidade concreta dos alunos colabora para o distanciamento entre a escola e o mundo da vida:

Existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias, como tendem a ser as ciências.(2000, p. 13)

A compreensão da realidade a partir de histórias imaginadas, mas que poderiam muito bem serem reais, podem contribuir na compreensão da produção do espaço, assim como a significação da espacialidade vivida. Desse modo, acredita-se que a Literatura, que coexiste como modalidade da arte e como constituinte da cultura, possibilita intermediar a compreensão da relação da humanidade com o meio por ele produzido e vivido.

Bastos (1998) confirma o que temos refletido no tocante à literatura como representação da realidade e fonte de investigação geográfica. Contribui com reflexões que possibilitam, através da Literatura, fazer uma leitura geograficamente possível da realidade, a qual não dará conta, jamais da totalidade, pois a representação – no caso, a literatura – é sempre parcial. Através de uma ousadia nas associações, pode-se aproximar arte e ciência

Deste modo, permite que os alunos recriem nas mentes aspectos vivenciados na realidade concreta. Representações como ponte para alcançar a realidade objetiva. As representações sociais estão no nível do conhecimento vivido e sentido. Assim, pode-se considerar como parâmetros de aprendizagens significativas.

Pensar a união destas duas áreas do conhecimento é colocar em prática a interdisciplinaridade em nossas salas de aulas. Com áreas de atuação aparentemente distintas, a Geografia no conhecimento científico e a Literatura nas artes.

Neste trabalho, em sintonia com os propósitos da educação geográfica, pretende-se abordar as questões raciais, relacionando literatura, Geografia e a temática do racismo. Temas e questões latentes que marcam a trajetória dos afro-brasileiros, como a escravidão, racismo, construção de estereótipos, segregação socioespacial, desigualdade racial.

As obras de literatura permitem criar oportunidades para se discutir aspectos, culturais e históricos sobre tal trajetória, compreendendo valores e crenças que orientam as percepções do mundo concreto.

As questões raciais estão conectadas aos objetos do conhecimento/conteúdos geográficos. Afinal, esta ciência trabalha com as dinâmicas físicas, sociais, econômicas e culturais da sociedade. Portanto, há muitas conexões que necessitam ser realizadas entre os conteúdos geográficos e as questões raciais.

Almeida (1999, p. 83) afirma que a ciência geográfica é responsável por “munir os alunos de conhecimentos que lhes permitam agir de modo mais lúcido ao tratar das questões do espaço em diferentes níveis”. O ensino de Geografia tem, portanto, papel decisivo na formação da cidadania.

Importante salientar a responsabilidade na escolha e seleção das obras que procura-se levar para a sala de aula. Ione da Silva Jovino (2006) analisou a produção literária infantil demarcando o momento de reconstrução das representações dos personagens negros na literatura infantil e juvenil ao longo das décadas de 70, 80 e 90 do século passado.

(...) terminam por apresentar personagens negros de um modo que repete algumas imagens e representações com as quais pretendiam romper. Essas histórias terminavam por criar uma hierarquia de exposição dos personagens e das culturas negras, fixando-os em um lugar desprestigiado do ponto de vista racial, social e estético. Nessa hierarquia, os melhores postos, as melhores condições, a beleza mais ressaltada são sempre da personagem feminina mestiça e de pele clara. (JOVINO, 2006 p.188).

Até pode-se utilizar essas obras com produções estereotipadas da população negra, mas de forma crítica. Demonstrando a sutileza do racismo, em outros casos, nem tão sutil assim.

Neste trabalho, foram priorizadas obras de literatura que buscam romper com os padrões normativos e configurar novas perspectivas, tanto de ordem temática quanto de ordem discursiva, abrindo espaço para vozes questionadoras dos próprios sujeitos afro-brasileiros. Assim, tais sujeitos passam a ser protagonistas de sua própria história.

8. Sugestões didáticas: compartilhando sequências

As sequências didáticas propostas foram planejadas a partir de obras de literatura que podem ser utilizadas para desenvolver ambiências com a temática relacionada às questões étnicas. Buscam gerar reflexões e contribuições na construção de possibilidades de uma educação antirracista.

No entanto, destaca-se que não são consideradas atividades para serem apenas aplicadas como receituário de práticas e que, pelo contrário, assentam-se nas concepções epistemológicas e pedagógicas assumidas com a educação geográfica.

Cada sequência didática inicia com uma breve apresentação da obra e uma pequena biografia do/a autor/a e após, indicam-se propostas com o livro e temas da Geografia escolar.

Primeira obra

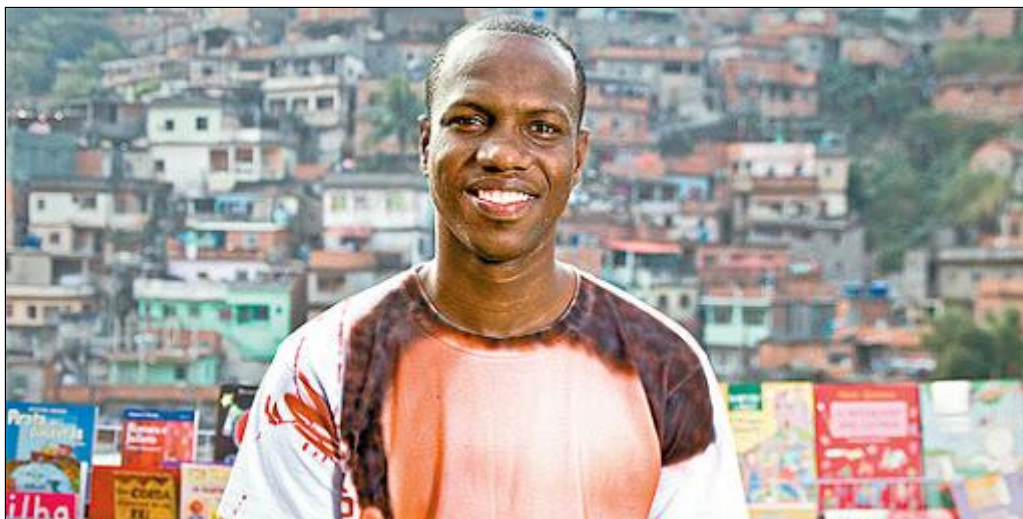
Obra escolhida: JÚNIOR, Otávio. Da minha Janela. 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Pequena biografia sobre o autor

Otávio Júnior nasceu em 1983, no subúrbio do Rio de Janeiro. Ele é ator, faz performance literária, é contador de histórias e produtor teatral. Também escreve contos, roteiros de histórias em quadrinhos e poesias infanto juvenis.



Fonte: Foto Paula Giolito / Folhapress²

Sobre a obra

O autor deste livro narra cada ação, pessoa e animal que vê da janela da sua moradia em uma favela do Rio de Janeiro. A partir dali, ele vê cores, traços, gestos, objetos e bichos. Com uma narrativa sensível e ilustrações cheias de vida e movimento, incentiva olhares para as vidas e realidades que nos cercam.

Sequência Didática com duas partes: O que você vê da sua janela?

6º ano do Ensino Fundamental (sugestão)

a) Objetivos da sequência didática:

- Desenvolver criticidade envolvendo a abordagem das questões raciais;
- Construir o conceito de paisagem a partir de vivências cotidianas;
- Compreender a dinamicidade das paisagens e os diversos atores envolvidos em sua transformação;
- Analisar a organização socioespacial da cidade;
- Registrar aprendizagens com a criação de quadrinhos.

² Disponível em: <<https://www.anf.org.br/universo-literario-na-favela-na-tematica-de-otavio-junior/>>. Acesso em: 10 out. 2021.

É intenção desta sequência didática construir conjuntamente com os alunos na sua imaginação geográfica a espacialidade do racismo nas manifestações das relações sociais. Desenvolver senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise do racismo como indicador que possui impacto direto na ocupação humana e produção do espaço.

b) Unidades temáticas - Objetos de conhecimento – Habilidades (BNCC) - Geografia no 6º ano - Sequência didática (partes 1 e 2)

Objeto do conhecimento: Identidade sociocultural

Habilidade: (EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.

Competência Específica de Geografia: Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

Parte 1

c) Materiais:

- Livro JÚNIOR, Otávio. Da minha Janela. 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.
- Folhas de desenho.
- Lápis de cor.

d) Formas de mediação:

Introdução

Apresentar a obra e a breve biografia do autor.

Fazer uma roda com as crianças e questionar se percebem que os lugares vão sendo modificados, bem como, quais são as mudanças que observam.

Desenvolvimento

Depois de ouvir o que as crianças têm a dizer, convidá-las a participar da narração da história do livro Da minha janela.

Apresentar o livro e falar/mostrar o seu título, explorando os elementos da capa com os alunos³. É importante envolver a turma para o momento da contação da história, destacando por exemplo, o título do livro e perguntando se querem descobrir o que tem nele.

Questionar:

- O que aparece na capa do livro?
- O que será que o livro conta/mostra?

No lugar que tenha sido preparado para a leitura, deixar que os alunos fiquem bem próximos entre si e do professor. Durante o conto, pronunciar lentamente as palavras para que os alunos compreendam melhor a narrativa. Gesticular e usar diferentes entonações de voz para representar o enredo e envolvê-las na história.

Narrar a história, questionando a turma para dizerem o que veem, o que chama a sua atenção. Ir fazendo questionamentos para que os alunos observem os vários elementos das cenas.

À medida que for sendo realizada a narração, é importante ficar atento às dúvidas que os alunos possam ter sobre palavras ou expressões, auxiliando-os para esclarecer essas dúvidas. Da mesma forma, aos seus comentários e às suas curiosidades, pois essas podem ser temáticas de estudo e/ou aprofundamento.

Ao concluir a narração da história, propor questionamentos à turma:

- O personagem da obra conta o que vê da sua janela. O que vocês veem da janela de vocês?
- O que se vê é sempre da mesma forma? Por quê?
- É possível ver tudo o que há no espaço ao observar pela janela? Por quê?

³ À fim de não exacerbar repetições às questões de gênero, em todo o material será feito uso da denominação: o(s) professor(es), o(s) aluno(s), mas entende-se que a própria diversidade que respeitamos pressupõe muitos “as”, “es” etc, ainda em construção em nossa linguagem.

A partir das manifestações da turma, destacar que o que “se vê pela janela” é a paisagem, sendo que esta é constituída pelas ações da natureza e dos seres humanos num determinado lugar. Assim, a paisagem é transformada pelas ações que a vão constituindo e, ao mesmo tempo, modificando.

O que vocês veem da janela da casa de vocês? Vamos mostrar com desenhos?

Propor que cada um faça o desenho mostrando o que veem da janela.

Neste momento, a turma pode estar disposta em pequenos grupos.

Quando a atividade estiver concluída, cada aluno, pode apresentar para os colegas o seu desenho e ao final, os trabalhos são expostos na sala de aula.

Fechamento:

Retomar o que foi realizado na aula e, como tema de casa, propor que a turma observe com atenção, em seus deslocamentos, como são as paisagens e façam registros sobre as observações que podem ser escritas no caderno.

Parte 2

c) Materiais:

- Livro JÚNIOR, Otávio. Da minha Janela. 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019;
- Folhas de ofício.

d) Formas de mediação:

Introdução

Questionar a turma estimulando que relatem o que foi feito na outra aula, inclusive a narrativa feita.

Desenvolvimento

Estimular a reflexão de como compartilhamos paisagens diferentes.

Questionar a turma:

- Com o passar dos anos, as paisagens mudam?
- Por quais razões as paisagens são diferentes?
- Por quais motivos surgiram as favelas e lugares denominados de vilas? As favelas/vilas sempre existiram nos locais em que são observadas?

Agregando às ideias dos alunos, é importante destacar que o surgimento das favelas e as ocupações nos bairros periféricos tem vinculação com a chamada abolição da escravidão, pois com ela um contingente expressivo da população negra passou a ocupar áreas com pouca infraestrutura, deixando a população negra desassistida.

Essas áreas até hoje são marginalizadas por agentes do Estado, mídia e burguesia. Contribuem para a construção de estereótipos.

É importante destacar exemplos de áreas de Porto Alegre em que isso é evidente, como exemplo, a maneira que se deu a constituição do bairro Restinga. Outro exemplo, está na Cidade Baixa, onde se localizavam as vilas Dona Teodora, Marítimos, Ilhota e Santa Luzia, área caracterizada também por serem regiões alagadiças da cidade. Abrigando um número expressivo de pessoas marginalizadas e esquecidas pelo poder público.

Com a especulação imobiliária, o aumento de preços dos imóveis no entorno das antigas vilas e o apoio do poder público, como forma de erradicar estas vilas, optou-se por suas remoções para o extremo da cidade. Esta ação se legalizou através do Departamento Municipal de Habitação (DEMHAB), oficializado através da Lei nº 2902, de 30 de dezembro de 1965.

Assim, em 1966, surgiu o bairro Restinga, região que até então não possuía caracterização de bairro.

A maioria dos moradores destas vilas eram negros de baixa renda que passaram a ocupar o local após a abolição da escravidão, por ser um local estratégico próximo do centro da cidade e conseqüentemente mais perto das oportunidades de trabalho.

Neste momento é oportuno mostrar imagens de antigas paisagens da Cidade Baixa e atual. Assim como a do bairro Restinga.



Cidade Baixa, Rua da Margem em 1940, atual João Alfredo⁴



Cidade Baixa, Rua João Alfredo em 2020⁵

⁴ Disponível em: <http://habitantesdoarroio.blogspot.com/2009_02_01_archive.html>. Acesso em: 08 nov. 2021

⁵ Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/130322982939150076/>>. Acesso em: 08 nov. 2021



Bairro Restinga, em Porto Alegre. Ano: 1975⁶

⁶ Disponível em:
<<https://www.facebook.com/OldPortoAlegre/photos/restinga1975fonte-imprensa-pmpa/734051916661883/>>. Acesso em: 08 nov. 2021



Bairro Restinga, em Porto Alegre. 2020⁷

Fechamento

Retomar os aspectos importantes da aula, estimulando a turma a destacar suas considerações sobre a temática. À medida que os alunos forem elencando aspectos, o professor pode ir registrando itens na lousa, criando um esquema em que sejam feitas conexões com novos questionamentos feitos com a turma.

Após, propor aos alunos que façam um registro em formato de quadrinhos, destacando o que eles mudariam se pudessem, nos fatos relacionados na história da abolição da escravização e, conseqüentemente, na constituição das paisagens que são consideradas marginalizadas. Essa atividade pode ser realizada em pequenos grupos caso o professor considere adequado.

⁷ Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/ufrgs-promove-acao-solidaria-de-prevencao-a-covid-19-no-bairro-restinga/>>. Acesso em: 08 nov. 2021

Segunda obra

Obra escolhida: CONCEIÇÃO. Evaristo. Olhos d'água. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Sobre a obra

Olhos d'água ajusta o seu foco na população afro-brasileira, abordando a pobreza e a violência urbana, contando a trajetória de mulheres negras.



Fonte: GIFE⁸ (2021)

Pequena biografia sobre a autora

Conceição Evaristo nasceu numa favela da zona sul de Belo Horizonte. Teve que conciliar os estudos com o trabalho como empregada doméstica, até concluir o curso Normal. Em 1971, mudou-se para o Rio de Janeiro. Formou-se em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É mestra em Literatura Brasileira pela PUC-Rio e doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense.

Sequência didática com duas partes: O que causa os olhos d'água?

a) Objetivos da sequência didática:

- Desenvolver criticidade nas questões raciais;
- Analisar as desigualdades raciais e sociais através de dados;
- Identificar as causas da fome no Brasil;
- Investigar dados e estatísticas;

⁸ Disponível em:

<https://gife.org.br/publicacao-gratuita-reune-reflexoes-sobre-a-escrevivencia-de-conceicao-evaristo/>
>. Acesso em 26 out. 2021.

- Ler e escrever a partir da temática de estudo.

É intenção desta sequência didática construir conjuntamente com os alunos na sua imaginação geográfica a espacialidade do racismo. Indagar a respeito de questões como: Quem são as pessoas que mais passam fome no Brasil? Quais os motivos? Qual o impacto que o racismo possui na manutenção da fome e desigualdade social?

b) Unidades temáticas - Objetos de conhecimento – Habilidades (BNCC) - Geografia no Ensino Médio - Sequência didática (partes 1 e 2)

Sugestão: Ensino Médio

Objeto do conhecimento: Desigualdades sociais e raciais e a Lei de Terras.

Habilidade: Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

Competência Específica da Geografia: Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

Parte 1

c) Materiais:

- Livro: CONCEIÇÃO. Evaristo. Olhos d'água. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016;
- Cópias da reprodução do conto;
- Folhas A4.

d) Formas de mediação:

Introdução

Apresentar a obra que será trabalhada e a breve biografia da autora.

Questionar os alunos para que apresentem suas hipóteses sobre os motivos para o título da obra.

Desenvolvimento

Entregar folhas com o conto Gota d'água, transcrito a seguir e solicitar que eles realizem a leitura, individualmente.

Conto: Gota d'água.

Autora: Conceição Evaristo

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada, custei reconhecer o quarto da nova casa em que eu estava morando e não conseguia me lembrar de como havia chegado até ali. E a insistente pergunta martelando, martelando. De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusativo. Então eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe, aprendi a conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer, em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... da verruga que se perdia no meio uma cabeleira crespa e bela... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs, aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho.

A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto, das lágrimas escorrerem. Mas de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas.

Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se sentava na soleira da porta e, juntas, ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Umas viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; alguns, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço, que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de prantos balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil

barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, por que eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e de todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento resolvi deixar tudo e, no dia seguinte, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe. E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum. Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma se tornam o espelho para os olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente no meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho, como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei quando, sussurrando, minha filha falou: — Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

Fonte: CONCEIÇÃO. Evaristo. Olhos d'água. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. p. 15, 16, 17, 18 e 19.

Após a leitura individual, o professor estimulará os alunos a elaborar perguntas por escrito a respeito do conto. Essas perguntas serão utilizadas para o debate da turma. O professor também poderá realizar algumas perguntas, tais como:

- O que mais chamou atenção no conto?
- O que a autora se refere quando se dirige aos olhos cores d'água?
- Vocês acham que histórias como essa se repetem na atualidade?

A intenção é que as questões trazidas pelos alunos movimentem o debate e provoquem inquietações na turma e com isso, se prepare o momento de debate a ser realizado na próxima aula.

Fechamento:

Realizar um breve debate estimulando a turma a dizer seus sentimentos e observações a partir da narrativa do conto.

Solicitar aos alunos que pesquisem dados de desigualdade raciais e sociais a partir das indicações a seguir, que podem ser reproduzidas e entregues como roteiro e orientações da pesquisa.

Pesquisar na internet dados e estatísticas de desigualdades raciais e sociais. Existem sites de órgãos capacitados que fornecem muitas informações, por exemplo:

Scientific Electronic Library Online (SciELO) é uma biblioteca eletrônica de livre acesso que disponibiliza uma coleção de periódicos científicos. Diversos periódicos disponíveis possuem pesquisas relevantes e confiáveis com dados que você pode utilizar

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o principal provedor de dados e informações do país. No site do instituto, além das estatísticas internas, você também encontrará pesquisas de outros órgãos confiáveis. São inúmeros indicadores sociais sobre os mais diversos assuntos.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) é uma fundação federal que está vinculada ao Ministério da Economia. Lá são encontrados dados econômicos, sociais e raciais.

Poderão apresentar também reportagens, com as devidas fontes.

Durante a pesquisa e análise dos dados, façam registros escritos a partir das questões:

- Quais grupos de pessoas possuem menor escolaridade?
- Quais grupos de pessoas são mais vítimas de violências?
- Quais grupos de pessoas possuem menores salários?

Fazer a leitura e o registro dos dados e estatísticas encontrados na próxima aula, bem como anotações a partir das questões propostas. As anotações feitas serão importantes para dinamizar o debate com a turma.

Os alunos devem trazer na próxima aula e compartilhar com a turma. A intenção é que os alunos reconheçam a importância dos dados para a consolidação dos argumentos e fatos. As perguntas tem por objetivo problematizar as espacialidades, estimular o debate e desenvolver a criticidade.

Parte 2

c) Materiais:

- Livro: CONCEIÇÃO. Evaristo. Olhos d'água. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016;
- Folhas A4.

d) Formas de mediação:

Introdução:

Resgatar com a turma o que foi trabalhado na aula anterior estimulando a apresentar o que foi feito e as aprendizagens.

Desenvolvimento:

Em seguida, convidá-los a apresentar os dados pesquisados e compartilhar os registros a partir dos dados encontrados sobre as questões propostas.

Neste momento, é recomendado estimular o debate com a turma. Indagar quais são as causas da fome no Brasil, da desigualdade social, o motivo das pessoas negras possuírem menores índices de escolaridade e renda. Ao mesmo tempo que são os que mais morrem e são presos no Brasil.

O professor poderá propor estudos sobre a questão agrária, iniciando pelo Estatuto da Terra, a Lei de Terras, de 1850 — que já nasce excludente, e diversas decisões subsequentes contribuem com a desigualdade racial no campo fundiário. Com a promulgação da Lei de Terras, não era mais só o rei que definia para quem iriam os lotes. Isso não significou democratização do acesso às terras. Tinha acesso apenas quem tinha condições de pagar, geralmente à vista, em leilões. Normalmente, pessoas brancas, imigrantes europeus, pagavam em ouro.

Fechamento

Escreva um texto relacionando o conto 'Gota D'Água' da Conceição Evaristo com a Lei de Terras e responda às seguintes questões: Como a Lei de Terras

influencia a desigualdade racial e social na atualidade? Existe a necessidade de reforma agrária no Brasil?

Terceira obra

Obra escolhida: JESUS. Carolina Maria. Quarto de Despejo: diário de uma favelada. 10ª Edição. São Paulo: Ática, 2014.



Arquivo pessoal (2021).

Sobre a obra

O diário de Carolina Maria de Jesus. A autora narra o seu dia a dia através de seu olhar sensível na hora de contar o que viu, viveu e sentiu nos anos em que morou na comunidade do Canindé, em São Paulo, com três filhos.



Fonte: Wikimedia Commons⁹

Pequena biografia sobre a autora

Carolina Maria de Jesus foi catadora de papel e viveu na favela do Canindé. Apaixonada pela escrita, ela despejava seus sonhos e tristezas em pedaços de papéis.

Sequência Didática com duas partes: O que são os quartos de despejo?

a) Objetivos da sequência didática:

- Desenvolver criticidade nas questões raciais;
- Abordar a segregação socioespacial;

⁹ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Carolina_Maria_de_Jesus>. Acesso em: 26 out. 2021.

- Analisar a organização socioespacial da cidade.

É intenção desta sequência didática construir conjuntamente com os alunos na sua imaginação geográfica a espacialidade do racismo. Desenvolver senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise do racismo como indicador que possui impacto direto na ocupação humana e produção do espaço.

b) Unidades temáticas - Objetos de conhecimento – Habilidades (BNCC) - Geografia no Ensino Médio - Sequência didática (partes 1 e 2)

Objeto do conhecimento: Segregação socioespacial

Competência Específica da Geografia: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante à compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

Habilidade: Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

Parte 1

c) Materiais:

Livro: JESUS. Carolina Maria. Quarto de Despejo: diário de uma favelada. 10ª Edição. São Paulo: Ática, 2014.

d) Formas de mediação:

Introdução

Apresentação da obra e da breve biografia da autora.

Desenvolvimento

Compor grupos e cada grupo será convidado a ler uma parte do diário.

Os alunos deverão apresentar para os colegas da turma aspectos da narrativa e quais as impressões que tiveram sobre a parte que leram. A ordem de apresentação deverá seguir: início, meio e fim da obra. Assim, é possível da turma toda ter noção do desenvolvimento da obra na totalidade.

Ao final, questionar a turma:

- O que mais chamou a atenção na obra?
- Onde a autora vivia?
- Em quais condições vivia?
- O que consideraram marcante na obra?

Fechamento

Retomar aspectos da narrativa do livro e solicitar que os alunos pesquisem/observem localidades no bairro ou na cidade que possuem moradias emergenciais, precarizadas e com baixa estrutura.

Na próxima aula, a professora poderá dar continuidade ao debate a partir da pesquisa e observações realizadas pela turma.

Parte 2

c) Materiais:

- Livro: JESUS. Carolina Maria. Quarto de Despejo: diário de uma favelada. 10ª Edição. São Paulo: Ática, 2014.

d) Formas de mediação:

Introdução

Retomar com os alunos aspectos da aula anterior. Com a pesquisa realizada pelos alunos, a professora poderá abordar a segregação socioespacial a partir dos exemplos trazidos.

Desenvolvimento

A professora poderá fazer comparativos a respeito de infraestrutura:

- Quais são os bairros da cidade que possuem as melhores infraestruturas;
- Quem são as pessoas que moram nestes bairros;

É necessário que os alunos reflitam sobre a organização espacial constatada no cotidiano das cidades e reconheçam situações no dia a dia.

Realizar as seguintes indagações para a turma:

- O que é a segregação socioespacial?
- Quem produz a segregação socioespacial?

É importante que os alunos reconheçam que a segregação socioespacial é a expressão espacial das classes sociais e o papel do Estado e da burguesia financeira e econômica.

A segregação socioespacial se refere também ao poder, não só ao político. Está relacionado ao poder de classe social. O valor econômico dos imóveis delimita fronteiras entre quem pode acessar ou não estas residências.

Neste momento, é interessante apresentar dados socioeconômicos e raciais para realizar análises a respeito da cor das pessoas que possuem menores poderes aquisitivos. Dados do relatório Desenvolvimento Humano para Além das Médias, divulgado pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) nesta quarta (10), mostram que Porto Alegre (RS) é a cidade com maior desigualdade entre negros e brancos no Brasil. Isso porque, enquanto o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) da população negra na capital gaúcha é de 0,705, o da

população branca é de 0,833 – diferença de 18,2%, a maior encontrada entre as cidades brasileiras consideradas no estudo.

A diferença média nacional é de 14,42%. O levantamento foi realizado a partir de dados do Censo Demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2000 e de 2010, considerando fatores como longevidade, educação e renda de acordo com o sexo, cor e situação de domicílio. O contexto social, político e histórico do racismo deve ser trabalhado conjuntamente com os dados.

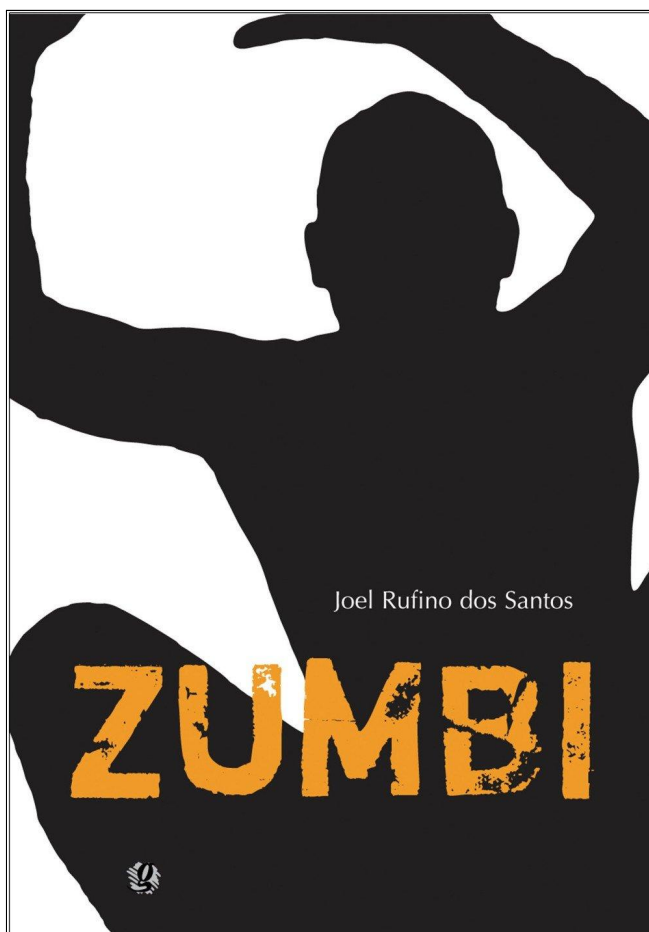
Fechamento:

Os alunos deverão responder a seguinte questão:

- Qual o papel o Estado deveria exercer nas situações narradas pela autora e na segregação socioespacial que observa-se no dia a dia?

Quarta obra

Obra escolhida: SANTOS. Joel Rufino dos. Zumbi. 1ª Edição. São Paulo: Global, 2006.



Arquivo pessoal (2021).

Sobre a obra

O autor discorre sobre a criação, a resistência e a destruição do Quilombo dos Palmares e do líder Zumbi.

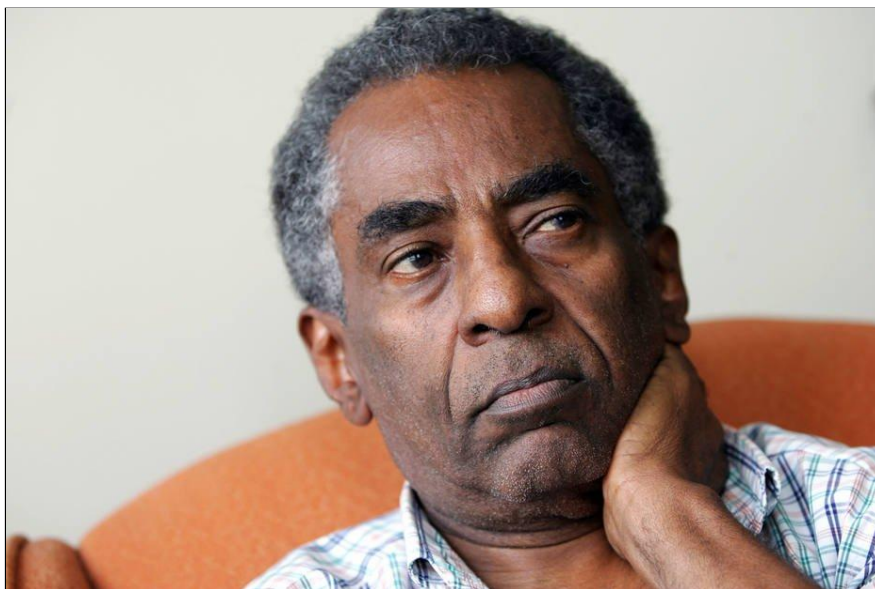


Foto: Fábio Motta¹⁰

Pequena biografia do autor

Nasceu em 1941, na cidade do Rio de Janeiro. Ingressou no curso de História da Faculdade Nacional de Filosofia. Lecionou Literatura Brasileira na Faculdade de Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sugestão para o Ensino Médio.

Sequência didática com duas partes: você já ouviu falar no Quilombo dos Palmares?

c) Objetivos da sequência didática:

- Desenvolver criticidade nas questões raciais;
- Construir o conceito de território;
- Compreender a complexidade de Palmares;

¹⁰ Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/joel-rufino-dos-santos/>>. Acesso em: 27 out. 2021.

É intenção desta sequência didática construir conjuntamente com os alunos na sua imaginação geográfica a espacialidade do racismo. O aluno deverá refletir sobre as formas de organização e resistência da população negra brasileira frente à escravização.

d) Unidades temáticas - Objetos de conhecimento – Habilidades (BNCC)
- Geografia no - Sequência didática (partes 1 e 2)

Objeto do conhecimento: Quilombo e território.

Habilidade: Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

Competência Específica da Geografia: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

Parte 1

e) Materiais:

- Livro SANTOS. Joel Rufino dos. Zumbi. 1ª Edição. São Paulo: Global, 2006.

f) Formas de mediação:

Introdução:

Apresentação da obra e do autor

Desenvolvimento:

Antes que a leitura efetiva do livro seja feita com a turma, pode ser realizada uma análise da capa.

As seguintes indagações a partir do título e do subtítulo do livro, da capa e das imagens que ele apresenta:

- O que você imagina ser o conteúdo da obra?
- O que você sabe sobre o Zumbi?
- O que você sabe dos antigos quilombos? E dos atuais?
- Caso você viva em uma comunidade quilombola, o que você sabe sobre ela? Se você não vive em comunidade quilombola, há alguma na sua região? O que você sabe sobre ela? E sobre as comunidades quilombolas espalhadas pelo Brasil? Já estudou esse assunto antes?

Essa e outras perguntas que julgar adequadas podem ser um bom aquecimento para a leitura e discussão do livro.

Em seguida, a professora faz a leitura da obra de forma resumida para a turma.

A ideia central de trabalhar com este livro é mobilizar os alunos para refletirem com a organização de Palmares. Palmares foi o maior quilombo do Brasil Colonial. O Quilombo dos Palmares foi um quilombo da era colonial brasileira. Localizava-se na Serra da Barriga, na então Capitania de Pernambuco. Região hoje pertencente ao município de União dos Palmares, no estado brasileiro de Alagoas. Possui grande estrutura, afinal, tratava-se de uma república. A república de Palmares possuía diversos quilombos dentro de sua organização. Importante ressaltar este aspecto, pois muitas vezes acredita-se tratar de apenas um quilombo. No singular.

Apresentar os quilombos nas discussões com os alunos como um dos aspectos de resistência dos negros escravizados. Existe, no imaginário social, a

ideia de que a população negra, trazida do continente africano, era dócil em relação à escravidão. É importante falar das formas de resistência.

Os quilombos são territórios, este conceito pode ser trabalhado a partir dos quilombos.

Fechamento

Essa atividade pode ser realizada em parceria com outras disciplinas, como por exemplo, História e Arte.

Sugestão de atividade: Em grupo, pesquise as características dos quilombos brasileiros. Faça o levantamento dos principais quilombos brasileiros: localização, população, atuação e trajetória histórica. Elaborem cartazes (com mapas e dados) que ilustrem suas pesquisas.

9. Considerações importantes: para seguir construindo

Como sabemos, cada sala de aula é única, cada turma é única, cada aluno é único. Por isso, cabe à/ao professora/or que é quem realmente conhece a realidade de suas turmas e alunos, dentro e fora da sala de aula, reconhecer a forma mais adequada de acolher as sequências didáticas propostas. Cada proposta didática desenvolvida deve estar de acordo com a turma. Nas sequências didáticas, encontram-se sugestões de etapas da Educação Básica para o seu desenvolvimento, mas é possível escolher as propostas mais indicadas para suas/seus alunas/os e adaptá-las para outros anos.

A intenção deste trabalho é demonstrar a potencialidade das literaturas que buscam romper com os padrões normativos e configurar novas perspectivas, tanto de ordem temática quanto de ordem discursiva, abrindo espaço para vozes questionadoras dos próprios sujeitos afro-brasileiros. Assim, tais sujeitos passam a ser protagonistas de sua própria história.

As sequências didáticas propostas também demonstram como a Geografia pode mobilizar as questões raciais na sala de aula.

Convido as professoras e professores a seguirem pensando e construindo possibilidades e didáticas antirracistas com seus alunos. Me comprometo a seguir deste lado de cá e vocês?

10. Referencial Bibliográfico

ADICHIE. Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. São Paulo, Companhia das Letras. 2009.

ALMEIDA. Silvio. **Racismo Estrutural**. 1ª Edição. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

BANTON, Michael. “Race”. In: **CASHMORE, Ellis. Dictionary of Race and Ethnic Relations**. 3ª Edição. Londres: Routledge, 1994.

BASTOS, A.R.V.R. **Espaço e literatura: algumas reflexões teóricas**. In: Espaço e Cultura, n 5, jan/jun; 1998.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, 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.

BROSSEAU, Marc. **Geografia e literatura**. In: CÔRREA, Roberto Lobato.; ROSENDAHL, Zeny. Literatura, música e espaço. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

CALLAI, Helena C. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Caderno CEDES, Campinas, n. 66, 2005.

CASTROGIOVANI, Antonio Carlos (Org.) **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CONCEIÇÃO. Evaristo. **Olhos d’água**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FERNANDES. Sabrina. **Se quiser mudar o mundo: Um guia político para quem se importa**. 1ª Edição. São Paulo: Planeta, 2020.

FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. **Literatura e espaço: aproximações possíveis entre arte e geografia**. In: GOETTERT, Jones Dari.; MARSCHNER, Roberto.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 58ª Edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FREIRE: Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2004

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas-RAE, v.35, n.2, p.57-63, mar./abr., 1995.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. RAE–Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun. 1995.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**.

GOMES. Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GUIMARÃES. Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. 3ª Edição. São Paulo: Editora 34, 2009.

HOOKS. bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade**. 3ª Edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

JESUS. Carolina Maria. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada**. 10ª Edição. São Paulo: Ática, 2014.

JÚNIOR, Otávio. **Da minha Janela**. 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

LIMA, S.T. de. **Geografia e Literatura: alguns pontos sobre a percepção da Paisagem**. In: Geosul. Florianópolis, 15, nº 30, jul/dez, 2000

MARANDOLA Jr., Eduardo; OLIVEIRA, Lívia de. **Geograficidade e espacialidade na literatura**. Geografia. Rio Claro, SP: v.34, n.3, p. 487-508, set./dez. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. Cap. 4. p. 67- 80.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **A dimensão territorial nas formações sociais da Latinoamericanas**. 2011.

MOREIRA. Adilson. **Racismo Recreativo**. 1ª Edição. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

MOTA, Mauro. **Geografia Literária**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1961.

MORIN. Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO. Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3ª Edição. São Paulo: Perspectivas, 2016.

PORTO-GONÇALVES, Marcelo. **Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização**. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

PORTO-GONÇALVES, Marcelo. **A Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-americana e caribenha**. 2006.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor. 2005

São Paulo: Saraiva, 1996. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.

SANTOS. Joel Rufino dos. **Zumbi**. 1ª Edição. São Paulo: Global, 2006.

SILVA. Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SEGISMUNDO, Fernando. **Literatura e geografia**. Boletim Geográfico, ano 7, n. 76, p. 327-332, jul. 1949.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

SUERTEGARAY, Dirce M. **Notas sobre a Epistemologia da Geografia**. Cadernos Geográficos. Florianópolis, n. 12. 2005.

(orgs.). **Transfazer o espaço: ensaios de como a literatura vira espaço e vice-versa**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011.