

# "PORQUE ISSO ERA MOSTRAR O QUANTO EU ERA FORTE" A LEI 10639 E O ENSINO DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE SÃO PAULO

*"BECAUSE THAT WAS TO SHOW HOW STRONG I WAS" LAW 10639 AND THE TEACHING OF GEOGRAPHY: A CASE STUDY IN THE CITY OF SÃO PAULO*

Eduardo Donizeti Giroto <sup>1</sup>Amanda Cristina Benedetti<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil

Correspondência para: Eduardo Donizeti Giroto (egiroto@usp.br)

doi: 10.12957/geouerj.2018.32396

Recebido em: 24 jan. 2018 | Aceito em: 22 nov. 2018



## RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de pesquisa desenvolvida no Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, com o objetivo de compreender os limites e possibilidades da aplicação da lei 10.639/2003 para o ensino de Geografia. Para tanto, realizou-se estudo de caso, acompanhando, por 6 meses, o trabalho de uma docente de geografia em uma escola pública da rede estadual de São Paulo. Durante este período, foi possível observar as ações didáticas desenvolvidas pela docente, com o intuito de problematizar e recriar o currículo de geografia, articulando-o com os debates sobre a geografia da África e a Questão Negra no Brasil e no Mundo. Apesar das dificuldades apresentadas, o trabalho desenvolvido pela docente acompanhada demonstrou a importância de se construir outras formas de compreensão do conhecimento e da geografia que possibilitem a superação de uma visão de mundo eurocentrada e que tem, em seus fundamentos, o racismo. Atuando de forma crítica em relação ao currículo, a docente pode construir ações didáticas que, ao dialogarem com a geografia da África e com a questão negra, possibilitassem aos alunos um outro olhar sobre si mesmos, suas identidades e geografias.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; África; Racismo.

## ABSTRACT

*This article presents the results of research developed in the Department of Geography of the University of São Paulo, in order to understand the limits and possibilities of the application of Law 10.639 / 2003 for the teaching of Geography. For that, a case study was carried out, accompanying, for 6 months, the work of a geography teacher in a public school of the state network of São Paulo. During this period, it was possible to observe the didactic actions developed by the teacher, in order to problematize and recreate the geography curriculum, articulating it with the debates about the geography of Africa and the Black Question in Brazil and in the World. Despite the difficulties presented, the work carried out by the accompanying teacher showed the importance of constructing other forms of understanding of knowledge and geography that make it possible to overcome a vision of the Eurocentred world and that has, in its foundations, racism. Acting critically in relation to the curriculum, the teacher can construct didactic actions that, when dialoguing with the geography of Africa and with the black question, allow the students another look at themselves, their identities and geographies.*

**Keywords:** Geography Teaching; Africa; Racism.

## INTRODUÇÃO

Segundo Foucault (2005), a institucionalização da ciência moderna, ocorrido na transição do século XIX para o XX na Europa e nos EUA, se configurou como um profundo processo de disciplinamento

dos saberes, de controle dos sujeitos e de suas falas. Tratou-se de um processo ao qual o autor denominou de *sujeição dos saberes* e que remete, no limite, a seguinte questão:

Quais tipos de saberes vocês querem desqualificar no momento em que dizem ser esse saber uma ciência? Qual sujeito falante, qual sujeito discorrente, qual sujeito de experiência e de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem: eu, que faço esse discurso, faço um discurso científico e sou cientista (FOUCAULT, 2005, p. 15)

Na história da ciência moderna, é possível encontrar, em diferentes momentos, este processo de sujeição dos saberes e de interdição dos discursos, mediada pela construção de critérios de validação e legitimação de um conhecimento. Em certa medida, o Iluminismo e o Positivismo sintetizaram estes critérios de validação de um certo saber que, ao mesmo tempo, resultou na sujeição de tantos outros.

No caso da geografia, este processo de disciplinamento tem significado, muitas vezes, o silenciamento de certo conteúdos e sujeitos, predominando uma concepção eurocêntrica desta ciência, atrelada a uma perspectiva de modernidade como direção única da história. Como aponta Porto-Gonçalves (2013, p. 10): *“eis mais um dos males do eurocentrismo, qual seja, sua perspectiva provinciana que vê o mundo a partir do seu próprio umbigo e, como isso, ignora o mundo na sua diversidade”*. É importante ressaltar que esta pouca preocupação com a diversidade de narrativas e concepções de mundo de que trata o autor não se materializou apenas na negação simbólica de conhecimentos e sujeitos. Vinculada aos processos de colonialismo e neocolonialismo, resultou também em inúmeras atrocidades contra povos considerados, nesta narrativa moderna, como inferiores.

A aprovação das Lei 10639 em 2003 e 11645 em 2008, que tornam obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio, público e privado, no Brasil, resultado da luta e da força dos movimentos sociais, tem significado uma oportunidade histórica ímpar para que outras narrativas, construídas a partir de outros lugares, em um processo de descentralização do discurso geográfico até então hegemônico, possam emergir no ensino de geografia na universidade e na escola. Como aponta Santos (2013, p. 24),

A agenda colocada pela lei, neste sentido, não indica apenas inserir conteúdos, mas fundamentalmente também, rever conteúdos (que ocultam mais do que revelam, que silenciam mais do que mostram), rever práticas e posturas, rever conceitos e paradigmas no sentido da construção de uma educação antirracista, uma educação para a diversidade e para a igualdade racial.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de pesquisa desenvolvida entre os anos de 2016 e 2017 que teve como intuito compreender e analisar os limites e possibilidades da aplicação das referidas leis no ensino de Geografia, analisando como as mesmas têm sido incorporadas e problematizadas no cotidiano de discentes e docentes.

Utilizamos a metodologia do estudo de caso, desenvolvido em uma escola pública da rede estadual, localizada no município. Como aponta Yin (1994, p. 13), o estudo de caso pode ser definido como “uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes”. Durante um ano, acompanhamos o trabalho desenvolvido por uma docente de Geografia de uma escola pública da rede estadual localizada na região central da cidade de São Paulo, buscando identificar as concepções teórico-práticas que norteavam o planejamento docente em diferentes momentos, bem como os limites e dificuldades encontradas no trabalho cotidiano docente.

O artigo encontra-se organizado da seguinte maneira: na primeira parte, apresentamos o debate teórico-conceitual acerca da epistemologia dos sujeitos e saberes ausentes, bem como as questões referentes ao ensino de geografia no mundo contemporâneo, em diálogo com a geografia da África. Na segunda parte, apresentamos os relatos e análises dos trabalhos desenvolvidas pela docente acompanhada nesta pesquisa. Por fim, tecemos algumas considerações com vistas a apontar as ações necessárias para que o diálogo entre a Lei 10639 e o ensino de geografia possa ocorrer de forma a se constituir com possibilidade de um percurso formativo que fomente outras formas de ver, compreender e viver o mundo.

### **A epistemologia dos saberes e sujeitos ausentes: a geografia como violência simbólica**

Ao discutir a consolidação da ciência moderna como narrativa dominante do conhecimento a partir dos séculos XVIII e XIX na Europa, Boaventura de Sousa Santos (2009) analisa tanto as implicações deste processo, quanto os limites do mesmo. Muito próxima das discussões de Foucault sobre o disciplinamento e a sujeição dos saberes desencadeados pela ciência moderna, as análises construídas por Santos mostram as estratégias de silenciamento de outros saberes, identidades e visões de mundo que estão na base de consolidação desta narrativa e que tem na violência colonialista uma de suas principais marcas. Neste colonialismo, constrói-se aquilo que o autor denomina de um conhecimento regulação, com ênfase no controle dos discursos, das ações e das identidades elaboradas pelos sujeitos em diversos contextos e localizações.

Tal colonialismo pode ser concebido como uma das marcas do processo de institucionalização da geografia como ciência moderna, expressa tanto na formação das primeiras sociedades de geografia na Europa, com vistas a produzir conhecimentos acerca de territórios econômica e geopoliticamente interessantes às potências e empresas europeias, seja através da difusão, pelo ensino, de um conhecimento que, muitas vezes, contribuía na construção de uma ideal de nação e nacionalidade que se fazia em detrimento de outras identidades e lógicas de pertencimento e se assentava na desvalorização de determinados grupos étnicos. Vejamos o exemplo a seguir, retirado de um livro de geografia escrito pelo português J. Lacerda e que foi utilizada, no início do século XIX, como material didático para o ensino de geografia em inúmeras escolas brasileiras: “a raça negra, muito menos civilizada e inteligente que as duas primeiras, divide-se em dois grandes ramos: a raça negra africana, que ocupa a maior parte da África e foi pelo tráfico introduzida na América; e a raça negra oceânica, que habita a Melanesia” (LACERDA, 1911, p. 32). Ao referir-se ao continente africano, o autor apresenta a seguinte descrição:

A maior parte dos povos africanos jazem na mais completa barbárie. Não só as ciências e as letras, mas a agricultura e todas as artes uteis a vida, ali estão em desprezo, na infância, ou são mesmo desconhecidas. Só se encontra alguma civilização nas costas do mediterrâneo e do mar Vermelho, nas colônias e nas ilhas pertencentes a Estados europeus (LACERDA, 1911, p. 89)

Há, na narrativa construída, um processo de controle simbólico do outro, considerado inferior por sua posição no processo civilizatório, que busca ocultar uma intensa violência física perpetrada pelos países

europeus na lógica colonial. Há, inclusive, uma estratégia discursiva que aponta um avanço civilizatório diretamente relacionado à distância do território africano em relação ao continente europeu, uma vez que, segundo o autor, só se encontra alguma civilização na África nas áreas de maior contato com o território europeu.

Mbembe (2014) reforça a importância de localizarmos a construção desta narrativa sobre o continente africano e suas diferentes populações no interior da lógica de colonização e neocolonização do continente, intensificada pelo modo de produção capitalista. Neste processo, a narrativa sobre o outro se configurou como arma fundamental para submissão e controle, de afirmação da diferença entre a Europa e África, que se assentava, também, na construção de uma hierarquia de desenvolvimento entre os povos, no qual os traços biológicos, reunidos em torno do conceito de raça, passaram a ser fundamentais, uma vez que, segundo o autor, “para dar respostas às crises de acumulação, o capital não poderá de maneira nenhuma dispensar os subsídios raciais” (MBEMBE, 2014, p. 137).

Na mesma direção vão as análises construídas por Foé (2013), que busca compreender como tem se constituído, nos últimos três séculos, o diálogo entre África e Europa. Para tanto, o autor analisa discursos e textos produzidos por diferentes pensadores europeus nos séculos XVIII e XIX, evidenciando como predominava uma visão racista do continente, pautada na superioridade do homem europeu em relação ao habitante do continente africano, em especial, a população negra. Segundo o autor,

Sobre a África, por exemplo, os filósofos se interrogam sobre humanidade – ou grau de humanidade – do Negro. Essa questão é significativa, pois a defesa ou a condenação da escravidão, a legitimidade ou ilegitimidade do racismo, a tolerância ou a negação do princípio de reciprocidade entre os povos dependem da inclusão ou exclusão do Negro na humanidade comum, a aceitação ou rejeição do Negro como irmão em humanidade (FOÉ, 2013, o. 181)

Esta narrativa da subordinação da população africana à europeia está sustentada, na perspectiva de Foé, pela afirmação de uma compreensão de conhecimento, a partir do Iluminismo, que ao defender a Razão e o Universal, como fundamentos do conhecimento, colocam a Europa como lugar de produção das mesmas. A afirmação da Razão e do Universal, sem a compreensão das condições políticas de sua

produção, reforça uma geopolítica na qual “o ocidente se proíbe tal diálogo porque ele decreta a inferioridade congênita do Outro” (FOÉ, 2013, p. 182).

Não é escopo deste artigo analisar, de forma pormenorizada, como o discurso geográfico se configurou como violência simbólica, como uma das possíveis faces do processo de colonização. Interessa-nos aqui, reconhecendo tal violência, analisar como, no atual momento, estamos diante de um processo de insurreição destes saberes silenciados. Segundo Santos (2009), o silenciamento produzido pela narrativa da ciência moderna é uma das causas de sua crise. Ao buscar totalizar as explicações sobre os fenômenos da realidade, enquadrando-a nos conceitos que fundam esta narrativa, impedindo que outras emerjam, produz a sua própria incapacidade explicativa, que se assenta, muitas vezes, na impossibilidade de compreensão do singular e do seu lugar em uma rede pré-determinada de explicações. Neste movimento de crise do paradigma científico dominante, têm surgido processos de resistências que visam romper com o silenciamento e a interdição dos discursos até aqui presentes. É com estes movimentos, múltiplos e diversos, que Boaventura de Sousa Santos busca dialogar, propondo aquilo que denomina de *epistemologia dos conhecimentos ausentes*:

A epistemologia dos conhecimentos ausentes parte da premissa de que as práticas sociais são práticas do conhecimento. As práticas que não se assentam na ciência não são práticas ignorantes, são antes práticas de conhecimentos rivais, alternativos. Não há nenhuma razão apriorística para privilegiar uma forma de conhecimento sobre outra qualquer (SANTOS, 2002, p. 247)

Contra a narrativa que desqualifica como ignorante tudo aquilo que não se enquadra nos critérios definidos pelo paradigma científico dominante, a epistemologia dos conhecimentos ausentes amplia a ruptura paradigmática resultante da crise da ciência moderna, tencionando o reconhecimento de outras narrativas que produzem discursos, ações, identidades e representações da realidade e dos seus fenômenos. Neste processo, está em disputa e movimento a relação entre ciência e senso comum. Como aponta o autor,

A epistemologia dos conhecimentos ausentes procura reabilitar o senso comum, porque reconhece nesta forma de conhecimento alguma capacidade para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tem tendência para ser mistificado e mistificador, mas, apesar disso, e apesar do seu inegável conservadorismo, o conhecimento do

senso comum não deixa de ter uma dimensão utópica e libertadora pela sua capacidade de incorporar outros tipos de conhecimentos" (SANTOS, 2002, p. 248)

A epistemologia dos conhecimentos ausentes coloca em discussão quais seriam os sujeitos de tais conhecimentos, bem como as diferentes ações que levaram a ocultação de ambos (dos sujeitos e seus conhecimentos). Neste processo de silenciamento, é fundamental compreender a função que a ideia de raça cumpriu no mesmo. Sobre isso, Quijano (2011) assevera:

Impuesta como criterio básico de clasificación social universal de la población del mundo, según ella fueron distribuidas las principales nuevas identidades sociales y geoculturales del mundo. De una parte: "Indio", "Negro", "Asiático" (antes "Amarillos" y "Aceitunados"), "Blanco" y "Mestizo". De la otra: "América", "Europa", "Africa", "Asia" y "Oceanía". Sobre ella se fundó el eurocentramiento del poder mundial capitalista y la consiguiente distribución mundial del trabajo y del intercambio. Y también sobre ella se trazaron las diferencias y distancias específicas en la respectiva configuración específica de poder, con sus cruciales implicaciones en el proceso de democratización de sociedades y Estados y de formación de Estados-nación modernos. (QUIJANO, 2011, p. 01)

Frente a esta lógica de racialização do mundo, temos visto emergir, há algumas décadas, movimentos de resistência que buscam, pela reconstrução das narrativas, reposicionar os sujeitos e seus saberes com o intuito de construir outras interpretações do mundo que, denunciando os diferentes colonialismos, no passado e no presente, reafirmem outras identidades e práticas sociais. No caso brasileiro, destacam-se as pesquisas desenvolvidas por Nascimento (2008), que desde a década de 1980 tem apontado a necessidade do reconhecimento da Matriz Africana no mundo e suas implicações no processo de formação socioespacial brasileira. Dando continuidade a ruptura histórica representada pelos trabalhos desenvolvidos por Cheik Anta Diop (apud Nascimento, 2008) acerca do Egito Negro e do seu papel no processo de formação e desenvolvimento da humanidade, a autora tem desenvolvido uma série de trabalhos que tem contribuído para construir uma abordagem afrocentrada da história brasileira e mundial. Segundo a autora,

A confluência das políticas afirmativas com os novos contornos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional cimenta essa perspectiva com a obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais e da história e cultura indígenas, africanas e afro-brasileiras. A capacitação de professores, exige do ensino superior o compromisso de desenvolver co conhecimento dessas matrizes formadoras de nossa nação. Para isso, não a tradicional objetividade do olhar de fora, que analisa a experiência vital dos povos à luz de paradigmas ocidentais. A matriz africana da diáspora oferece referenciais para a articulação de outros paradigmas (NASCIMENTO, 2008, p. 28)

A construção de outros olhares sobre o conhecimento para além do paradigma eurocentrada tem sido um dos principais desafios para a implementação da Lei 10639, com inúmeras implicações também para o ensino de Geografia. Segundo Santos (2011, p. 5):

A lei reposiciona o negro e as relações raciais na educação, transformando em denúncia e problematização o que é silenciado (como, por exemplo, o racismo no cotidiano escolar), chamando a atenção para como conhecimentos aparentemente neutros contribuem para a reprodução de estereótipos e estigmas raciais e para o racismo. A 10639 nos coloca o desafio de construir uma educação para a igualdade racial, uma formação humana que promova valores não racistas.

Em nossa perspectiva, tais desafios para a implementação da lei pressupõe um processo de debate e disputa do currículo de geografia, explicitando, a todo o momento que se trata de um documento socialmente construído, pelo qual algumas identidades são difundidas em detrimento de muitas outras. Como constructo social, trata-se, portanto, de um *território em disputa*, nos termos propostos por Arroyo (2013). Para o autor, é fundamental questionar:

Quais concepções de outros conhecimentos e de outras racionalidades devem ser repensadas? Podemos supor que o conhecimento legitimado no currículo é o conhecimento único, universal? Que outras estruturas, outros projetos curriculares são capazes de reconhecer, incorporar, dialogar com outros conhecimentos racionalidades e sujeitos do conhecimento? (ARROYO, 2013, p. 123)

É com base nesta problematização que acompanhamos o trabalho desenvolvido por uma professora de Geografia na rede estadual de São Paulo, buscando compreender como, na disputa pelo currículo, a docente produz uma geografia que denuncia o racismo e anuncia outras possibilidades de se construir como sujeito no mundo.

### **Produzindo outras geografias: a escola como resistência**

Como apontado na introdução do artigo, nesta seção iremos apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida ano letivo de 2016. Neste período, acompanhamos o trabalho da professora Ângela<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Nome fictício



Tratou-se de um estudo de caso, com observação participante. Durante este período, acompanhamos a docente em diferentes momentos da prática profissional: reuniões de planejamento, atividades em sala de aula, estudos do meio, entre outros. Além disso, realizamos duas entrevistas semiestruturadas com a docente com o intuito de problematizar alguns dos elementos observados durante o período.

A professora acompanhada é negra o que, como veremos, traz importantes implicações na forma como dialoga com o currículo, com os alunos e com os debates sobre África e a questão negra. Nasceu em Presidente Prudente/SP, onde se formou em geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP). Tem 27 anos e dá aula há seis, após passar em concurso público para a rede estadual de São Paulo, numa escola localizada na região central do município, no Ensino Fundamental II. Trata-se da única unidade escolar em que leciona, o que lhe permite uma maior dedicação aos projetos que desenvolve com os estudantes.

É importante destacar que, desde 2008, o Estado de São Paulo adota um currículo padronizado, que fixa os conteúdos e procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos em todas as unidades da rede no decorrer do ano letivo. No Ensino Fundamental, tal currículo não contempla os debates sobre a Geografia da África, que aparecem apenas, no 3º bimestre do 3º ano do Ensino Médio. Tal constatação já aponta alguns dos desafios enfrentados pela docente acompanhada nesta pesquisa, que pressupõe uma capacidade da mesma de se apropriar criticamente do currículo proposto, buscando construir ações que possibilitem aos estudantes a compreensão da territorialidade africana como fundamental para o entendimento da formação socioespacial brasileira e para dinâmica, passada e presente, do mundo. Por isso, um dos primeiros pontos a destacar no trabalho desenvolvido pela docente diz respeito ao fato de que a temática da Geografia Africana não fica restrita ao proposto pelo currículo, mas é abordada de forma transversal nos diversos conteúdos trabalhados. Trata-se de um dos momentos de recriação do currículo por parte da docente e um dos processos que revela as possibilidades de resistência frente as tentativas recentes de padronização curricular.

Nas aulas acompanhadas, foi possível perceber esta dinâmica. Ao abordar o tema do tratamento do esgoto em diversos países do mundo, a professora deixou por último a frase “alguns países do

continente Africano”, problematizando-a com os alunos, de modo a não colocar tal informação como se fosse óbvia, já dada e, assim, reafirmar o que comumente ouve-se falar de África. Ao discutir tal tema que, pela apostila, não se relacionava diretamente com a questão do continente Africano, a professora viu ali uma oportunidade de discutir com os estudantes os diferentes processos que se relacionam com a desigualdade no território africano e como isso se expressava nos dados de saneamento básico.

Em outra oportunidade, a professora começou a discutir com os alunos o furacão que havia atingido o Haiti e os impactos que o mesmo tinha ocasionado sobre a população. Diante disso, discutiu sobre a política de acolher imigrantes do município de São Paulo e sobre a importância de nos conscientizarmos acerca dos motivos que fazem as pessoas se mudarem. Ela questionou com os alunos as formas de uso das redes sociais, provocando-os: “*Por que pagar pau só pra Europa?*” - perguntou. “*Por que a comoção é seletiva? E o Quênia? Síria? Nigéria? Haiti*”. Ela disse que é diferente um furacão passar em lugares pobres e lugares ricos, e que é necessário que os alunos se comovam com outras localidades também. Nesse dia, a professora disse que prefere quando as aulas são baseadas no diálogo, com maior participação dos alunos.

Em outra atividade, houve uma roda de conversa com as meninas de cabelo crespo da escola sobre o projeto “*Deixa o Cabelo da Menina no Mundo*”. Trata-se de um projeto desenvolvido pela docente há 4 anos e que tem como principal objetivo fotografar as alunas do ensino fundamental e médio com os cabelos soltos, sem alisamento e, a partir disso, construir uma exposição fotográfica na unidade escolar durante a Semana da Consciência Negra com o intuito de problematizar o padrão de beleza pautado no eurocentrismo e aumentar a autoestima dos estudantes negros. Definindo a escola como um “ambiente preconceituoso”, a professora explicou o que era o projeto, falando de sua experiência individual. “*Eu sei a dificuldade de ter pele escura, cabelo crespo, nariz grande, boca grande...*”. Durante as discussões, a professora explicou o papel da mulher negra em nossa sociedade, referente à questão econômica, política, social etc., partindo do pressuposto de que, se mulheres e homens negros são subalternizadas em nossa sociedade, a mulher negra sofre uma violência ainda mais profunda no contexto em que vivemos.

Na roda de conversa, a professora apresentou às meninas, cerca de 30, que o projeto é feito para que elas se sintam lindas e se reconheçam enquanto “afrodescendentes, pardas, negras”. Para que “tenham orgulho da cor da pele, do nariz” e “para que nossa beleza vá para o mundo”. Após isso, as alunas foram falando sobre suas experiências. A professora foi perguntando se elas sofrem ou já sofreram racismo e como é viver no corpo de cada uma delas.

Foi possível verificar que, mesmo com pouca idade, as alunas já passaram por muitos problemas. Uma delas diz que não gosta do cabelo crespo. Outra, que já participou do projeto anteriormente, diz para a colega que “ouvia muito que o cabelo era bombril”. Contra isso, deixou o cabelo solto, “porque isso era mostrar o quanto eu era forte”. Neste momento, a professora falou da importância de meninas não negras estarem lá, para quando as amigas estiverem passando por problemas, elas também defenderem, ajudarem: “Sororidade. Eu já expliquei isso na minha sala!” - ressaltou.

Uma aluna haitiana da escola disse que gosta do seu cabelo trançado. Uma menina de pele clara disse que o preconceito que sofre por ter cabelo crespo é diferente do da amiga de pele escura. Outra menina disse que já apanhou de meninas que a chamavam de “neguinha, macaca” e que as pessoas saem do banco quando ela senta no ônibus.

Uma aluna contou, chorando, que a avó não a deixou sair na rua, pois seu cabelo estava “despenteado”. Ela, na verdade, estava num processo de transição capilar (processo no qual se deixa de alisar o cabelo, assumindo-o na sua condição natural). Durante a roda, a fotógrafa convidada também falou, ressaltando a importância de se afirmar como negra. Uma convidada branca falou sobre o processo de transição capilar.

No meio do contexto extremamente violento do racismo, uma das alunas contou que bateu numa menina que mexeu em seu cabelo, enquanto sua colega tomou a fala, dizendo que muitas pessoas se sentem incomodadas quando ela deixa o cabelo solto. Ao final da aula, uma das alunas falou que ver a professora com um black power foi essencial para deixar seu cabelo solto. Outra aluna repetiu essa

fala, tendo como referências amigas que tinham cabelo crespo e usavam solto também. Com isso, elas disseram que passaram a ter mais confiança e começaram a se aceitar mais.

Outras disseram que não gostavam de serem negras, usando maquiagem ou photoshop para clarear a pele. Chegando ao fim do horário de aula, uma aluna disse que se cortava por não gostar de si mesma. A professora levou seu comentário com certa naturalidade e perguntou se mais alguém tinha essa prática. Cerca de 10 alunas levantaram a mão.

Em outra aula acompanhada, a professora dedicou-se a explicar para as salas por quê, no projeto, as meninas têm que ser negras (“ou miscigenadas, mas com o cabelo crespo”). “A mulher negra está na camada mais baixa do estrato social”, ela diz, reforçando a escola como um ambiente extremamente preconceituoso. No intervalo, ela fez um apelo aos professores, “para que me ajudem a disseminar a ideia de que o projeto é para as meninas negras porque são elas as que mais sofrem preconceito na escola”.

Novamente em sala, a professora disse “você não faz ideia de como é difícil ser menina” para os meninos, apontando que “o corpo é um território”, “não uma fruta que você pega no mercado para ver se está mole ou não”. Ela disse para as meninas que não nasceram para reproduzir, mas para estarem onde quiserem e serem quem quiserem. Aproveita a oportunidade para reforçar: “*está na hora de parar de chamar o amigo de veado*”, enquanto alguém retruca: “*E de macaco também*”. Havia uma aluna nova na sala, e desde antes de entrar na sala, olhava para a professora, admirando-a, notadamente encantada. A menina é negra.

Em outra oportunidade, a sala toda estava decorada com pinturas feitas pelos alunos na disciplina de Artes. O tema foi “Arte Africana”. Nesse dia, para os oitavos anos a professora passou o documentário Surplus<sup>2</sup>, na sala de informática. Ao chegar à sala de aula, um aluno perguntou à professora o que seria algo como “Reil Raith” - referindo-se ao Heil Hitler. A professora perguntou ao aluno onde ele

---

<sup>2</sup> Documentário dirigido por Erik Gandini, lançado em 2003, e que apresenta uma crítica ao consumismo como uma das marcas da sociedade contemporânea. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YbpmWeymWWw>. Acesso em 12 jan.2017

tinha escutado aquela expressão. Um dos meninos da sala disse que um amigo viu num documentário e disse para ele fazer a saudação nazista para o professor de matemática (que é negro). A professora perguntou para o aluno de onde era a família dele, dizendo que ele era “queimadinho”. Ele disse que tinha família de MG e CE, então demos risadas e a professora disse “ah, então você não pode fazer essa saudação não, viu?” Enquanto a sala se acalmava a professora explicou quem fora Hitler e a sala toda, aparentemente, sabia.

Acompanhamos o ensaio fotográfico das meninas para o projeto. No total, 25 meninas foram fotografadas. Antes de irmos até a Praça Roosevelt, a professora e algumas convidadas ajudaram as meninas a armarem seus cabelos. “Quero todas com o cabelo bem armado!” ela ressaltava várias vezes. Houve uma conversa para encorajar as meninas e, a partir disso, todas foram para a praça. Ao final das fotos, as meninas disseram que ficaram com vergonha, em sua maioria, mas que adoraram ter participado. O clima todo era de “festa”.

Outra atividade acompanhada foi a II Semana da Consciência Negra, realizada entre os dias 17 e 22 de novembro de 2017. Ao todo foram cinco dias com diferentes “Espaços de Diálogos”, onde convidados negros e negras, de fora da escola, vieram conversar com os alunos sobre suas profissões e a questão do ser negro.

Tais diálogos foram realizados no Salão Nobre da escola, que estava todo decorado e exibindo diferentes exposições. Eram as fotos do projeto “Deixa o Cabelo da Menina no Mundo”, pinturas feitas pelos alunos, fotos com apresentações homenageando os convidados e mapas de todos os países do continente africano, além de fotos e pequenos relatos que descreviam um pouco de sua história e questões contemporâneas. Também havia um poema chamado “Olhos”, escrito pelo professor de português da escola, que falava sobre o fim do preconceito racial.

Na apresentação da semana, a professora enfatizou a necessidade dos alunos criarem um novo olhar sobre a África e sobre si próprios, a fim de criarem novas possibilidades de viver. Logo no primeiro dia, a professora entrou em conflito com a direção: chegaram novos livros a serem entregues na escola

e a direção aparentemente não gostou da ideia de não poder estocá-los no Salão Nobre – local onde estava acontecendo o evento.

Em relação ao apoio dos demais professores, durante o acompanhamento das atividades preparatórias e da Semana em si, não houve ajuda de nenhum outro professor da escola. Ângela me disse, inclusive, que num dia aleatório o professor de história da escola disse que “*ela não era tão negra assim*”, incomodado com sua autoafirmação. A professora também se mostrou muitas vezes impaciente com o atraso dos colegas ao levar os alunos, durante o período de suas aulas, para participarem dos “Espaços de Diálogo” e comentou que isso mostrava a importância que os professores davam à questão racial na escola.

Foi muito importante acompanhar a semana. Um dos alunos disse: “Eu ainda não acredito que vi o *KL-Jay*”, rapper do grupo Racionais MC’s que foi um dos convidados a palestrar no evento. Durante a semana, várias falas dos alunos foram extremamente interessantes, além de infelizmente demonstrarem um cotidiano extremamente racista com o qual lidam cotidianamente.

Uma aluna branca disse que tinha vergonha da própria família por eles serem racistas e que tenta de todas as formas ajudá-los a não reproduzir o racismo. Outro aluno chegou a relatar o dia em que uma família o acusou, na Rua Augusta, de ter roubado o cachorro de sua avó, com o qual passeava pela rua. O convidado do dia perguntou o que aconteceu com ele depois desse dia, que, com 11 anos, teve de ir para delegacia. O menino disse que naquele dia percebeu que várias coisas que aconteciam com ele eram porque ele era negro. A partir disso, começou a escrever numa página em rede social chamada “O mundo aos meus olhos”.

Era muito bonito ver a curiosidade de todos os alunos com os convidados. As meninas ficaram extremamente paralisadas, admirando a beleza de várias mulheres negras contando a experiência de aceitação de seus cabelos, o cuidado com *seus dreads* etc., além de contarem a experiência de vencer o maior concurso de *Slam* do mundo, por exemplo, como foi o caso da poetisa convidada Mel Duarte.

Uma das coisas que mais me marcou foi o medo da professora de deixar os alunos com um dos convidados que era gay. Ela tinha medo dos alunos o rejeitarem. Mesmo assim, os 6<sup>os</sup> anos foram ver o Espaço de Diálogo com ele, uma das “promessas” de estilistas atuais, vindo da periferia da Zona Norte. Mais do que todos os outros convidados, os alunos simplesmente “grudaram” no convidado. Todos andaram abraçados com ele durante o intervalo da escola, o levando para ver onde era o banheiro, para comprar doces na cantina, enfim. No final, a professora riu, aliviada e feliz. Seus alunos pareciam não ter preconceito com o fato do convidado ser assumidamente gay.

Acompanhando as ações desenvolvidas pela professora, inúmeros questionamentos foram surgindo: o que estas experiências revelam sobre o ensino de geografia e a África? Que elementos do trabalho acompanhando apontam para a construção desta epistemologia dos saberes e sujeitos ausentes de que fala Boaventura de Sousa Santos? Que conteúdo, práticas e saberes emergem do trabalho de Ângela? Que sentidos trazem para pensar sobre os limites e possibilidades da lei 10639 no ensino de Geografia?

Ao indagarmos Ângela sobre a Lei, a professora nos contou:

Assim, de verdade, as coisas vão acontecendo, sabe, eu nunca fui afundo, eu nunca fui estudar para saber o que era a lei e como... Como eu tinha que aplicar, o que estava falando..., mas... Eu lembro que... Eu fui estudar para o concurso da prefeitura, e aí que eu tive mais contato. Aí eu fui saber o número, o ano que ela foi publicada, porque a gente escuta falar. Eu lembro que também que em 2015, o [Fulano], ele me deu um livro que falava sobre o ensino né, o estudo da história africana, da cultura africana nas escolas. E aí aquilo foi me estimulando um pouco mais, então, assim, estudar para o concurso, porque aí eu tive que... O concurso pediu muito, ele pede muito, não só sobre a questão indígena, mas sobre a questão negra. E o concurso eu achei a parte pedagógica deles muito mais... muito mais profunda, e abordando toda a matriz sabe? (Ângela, entrevista aos autores em março/2017)

Pensando em sua fala e na desvalorização do professor (a) e precarização tanto dos cursos de licenciatura e como das escolas públicas no estado de São Paulo, o não-conhecimento sobre a lei pode ser uma das respostas para a não aplicação da mesma. Durante todo o tempo em que permanecemos na escola, um cartaz que divulgava um curso sobre a aplicação da lei foi o único material que encontramos.

A partir disso, entendemos que um dos principais problemas na efetivação da Lei é que nem todos os professores (as) estão conscientes da sua importância, seja porque não sentem na vida cotidiana o racismo anti-negro, seja porque sequer tem tempo ou formação para discutir a questão. O que há de novo em tal lei é que, diferente da maioria das leis impostas à prática dos professores, é resultado de décadas de reivindicação do movimento negro do país. No entanto, em um contexto de imposição de leis como a 13.415/2017<sup>3</sup> que altera, de forma arbitrária, o Ensino Médio brasileiro, bem como da Reorganização das Escolas de São Paulo, ambas impostas sem nenhuma consulta aos professores e alunos<sup>4</sup>, como podemos dizer que outra lei, também vinda de fora (ainda que enquanto reivindicação do movimento negro), terá condições de se efetivar? Como trabalhar com professores (as) expropriados de sua autonomia e excluídos do direito de ter formação continuada e de qualidade? Um dos limites da lei, portanto, esbarra justamente nos limites impostos pela própria precarização do ensino e da profissão docente.

De acordo com Brito (2016), “O processo de democratização do ensino foi acompanhado pela precarização que perpassou as várias esferas da educação brasileira” (p. 14). Ao observarmos a prática construída por Ângela, notamos as resistências contra o projeto de destruição da escola pública brasileira. Assim, embora a condição imposta aos professores seja a dicotomia entre ensino e pesquisa e o discurso competente (CHAUI, 2010), a prática de Ângela nos mostra a capacidade do professor de (a) reinventar sua condição, desenvolvendo de maneira extremamente profunda a autonomia que lhes é negada, construindo *outro* currículo, *outros* métodos avaliativos, *outra* forma de entender a relação professor (a) aluno e criando, portanto, uma prática contra-hegemônica do ser docente.

Ângela entende que somente por estar dentro do espaço da escola, num lugar onde só 3 professores são negros, assim como nos contou em entrevista, já é, por si só, um processo de resistência. Num país extremamente racista no qual sua maior universidade (Universidade de São Paulo) só foi capaz de adotar cotas étnico-raciais e sociais depois de muita pressão no ano de 2017, ser uma mulher negra e

<sup>3</sup> Imposta, em primeiro lugar, como uma “Medida Provisória” em 2016, torna-se lei em 2017. A medida foi realizada sem absolutamente nenhuma consulta as escolas brasileiras. Pode ser visualizada através do link:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em 15 jul.2017

<sup>4</sup> E, felizmente, não sem resistência, sendo um grande exemplo de luta recente a Ocupação das Escolas pelos Secundaristas no ano de 2015.



ocupar o lugar de professora dentro de uma escola pública pode, por si só, ser considerado um papel de resistência, ainda mais se considerarmos o óbvio: os séculos de escravização a que foram submetidos os povos sequestrados da África e que, até hoje, estão submetidos à inúmeras violências.

Falas de diversas alunas descritas em nosso relato nos mostram que “ter uma professora de *black power*”, trouxe às meninas negras da escola um movimento de questionamento. Afinal, se a professora (decerto, alguém importante para os alunos) tinha o cabelo não alisado, porque as alunas teriam de alisar o seu? É por motivos como esse, inclusive, que o movimento negro, diversas vezes, defende a importância da disputa do currículo escolar no sentido de produção daquilo que Gomes (2017) denomina de subjetividades desestabilizadoras, capaz de superar o conformismo em direção à subversão.

A organização dos negros e negras desde a escravidão até o Movimento Negro da atualidade é capaz de suscitar um tipo de subjetividade desestabilizadora que desvie do conformismo perante o racismo para a subversão, superação do mesmo e para a construção de políticas radicais de igualdade racial (GOMES, 2017, p. 129-130)

Podemos afirmar que o processo de implementação da Lei 10639, no trabalho desenvolvido por Ângela, tem contribuições efetivas na autoafirmação, aumento da autoestima e da autonomia dos educandos negros, construindo prática educativas antirracistas e a produzindo subjetividades desestabilizadoras.

A autonomia de poder avançar na transformação das metodologias de ensino, levando aos alunos ensaios e exposição fotográfica, “espaços de diálogo” com diferentes temáticas e convidados, exibição de diversos filmes e documentários etc., contribui de forma muito positiva para autoafirmação, aumento da autoestima e da autonomia dos educandos negros. Isso porque desenvolve outras linguagens para produção do conhecimento, além de discutir questões que estão completamente ligadas ao cotidiano e aos anseios e sonhos dos alunos (as). O que significa, para uma aluna negra que gosta de escrever, por exemplo, conhecer, nas aulas de Geografia, uma poeta negra, da periferia de São Paulo, que tem se destacado em várias partes do mundo pela poesia que produz?

Neste sentido, ao discutir questões que estão diretamente ligadas a vida cotidiana dos alunos, Ângela fortalece o processo de desconstrução do racismo e, nesse sentido, contribui com o processo de autoafirmação e autonomia dos seus alunos. No meio deste processo, acaba por ensinar a Geografia como um *saber estratégico* (LACOSTE, 1988), que busca desconstruir a mesma como:

Uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, "em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória..." De qualquer forma, após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, o relevo - clima - vegetação - população agricultura - cidades - indústrias. (LACOSTE, 1998, p. 12)

Em primeiro lugar, é justamente com este tipo de geografia, puramente descritiva e feita para memorização de nomes que o conhecimento produzido por Ângela é capaz de romper. Isso porque seus alunos, ainda que aprendessem sobre os rios e as políticas de saneamento básico, por exemplo, não eram obrigados a decorar nomes técnicos relacionados a uma bacia, embora discutissem sobre como é um rio ou como são as bacias. Nas aulas de Ângela, os alunos e alunas entendiam os rios a partir das questões diretamente ligadas às suas próprias vidas.

Ao discutir o lixo, por exemplo, Ângela exibiu um documentário que problematizava com os alunos a questão do consumo, fazendo com que eles entendessem a ligação entre o celular que desejam com o padrão de consumo dos Estados Unidos, com a desigualdade mundial e a distribuição dos recursos. Seria esse um conhecimento enfadonho ou um conhecimento estratégico? Para Santos (2000),

O papel atribuído à geografia e a possibilidade de uma intervenção válida dos geógrafos no processo de transformação da sociedade são interdependentes e decorrem da maneira como conceituarmos a disciplina e seu objeto. Se tal conceituação não é abrangente de todas as formas de relação da sociedade com seu meio, as intervenções serão apenas parciais ou funcionais, e sua eficácia será limitada no tempo. (SANTOS, 2000, p. 103)

Aí encontramos, portanto, a potencialidade da geografia produzida por Ângela e seus alunos e alunas. Ao colocar a discussão do racismo como elemento essencial em suas aulas, Ângela propõe a consolidação de *outras* geografias. Ao discutir de maneira transversal a ideia de raça, racismo, negritude etc. em suas aulas, Ângela é capaz de nos fazer enxergar que o problema não é que "pouco"

se fala sobre os negros na escola, mas que o tempo todo se fala, única e exclusivamente, dos brancos, impondo-se uma racionalidade branca/ocidental europeia como se a mesma fosse universal. Como aponta Santos (2011, p. 19) “a produção de um currículo (não só de Geografia, mas escolar) que contemple as diferenças dos alunos sem refleti-las de maneira hierárquica, sob uma roupagem pretensamente universalista, é o primeiro desafio”. Em nossa perspectiva, este tem sido o principal resultado do trabalho desenvolvido por Ângela, reconstituindo o currículo como um território em constante disputa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Santos (2002) identifica o processo de “contração do presente”, como um dos problemas centrais do que nomeia razão metonímica. De acordo com o autor, a modernidade nos impõe a expansão do futuro e a contração do presente. Assim, passamos a entender o futuro como referência, o que nos impõe a pobreza da experiência, a qual “não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar” (SANTOS, 2002, p. 245).

Ainda de acordo com Santos (2002), a razão metonímica estabelece cinco

[...] principais formas sociais de não-existência produzidas ou legitimadas pela razão metonímica: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Trata-se de formas sociais de inexistência porque as realidades que elas conformam estão apenas presentes como obstáculos em relação às realidades que contam como importantes, científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas. São, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tal, apenas confirmam o que existe e tal como existe. São o que existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir. (p. 248-249)

É na produção da não-existência que as outras geografias descobertas em nosso trabalho são escondidas. Estas, no máximo são vistas como experiências “locais”, as quais nunca poderiam ser referências para a Geografia como um todo e, assim, para a própria ciência. A razão metonímica

subjuga os conhecimentos produzidos pelos povos que não são o *ser humano padrão*<sup>5</sup>, atestando sua inferioridade e seu local de “resíduo”. Uma razão que, tão cheia de “razão”, torna possível a existência do não contemporâneo dentro da própria contemporaneidade, ou seja, faz com que algo que esteja sendo produzido *aqui e agora* seja visto como algo que *não pertence ao aqui e ao agora*. Como pode o conhecimento produzido dentro de uma comunidade quilombola, em 2017, ser considerado um conhecimento. Do passado? Que tipo de razão é essa, afinal?

De acordo com Quijano (2011),

La modernidad, como patrón de experiencia social, material y subjetiva, era la expresión de la experiencia global del nuevo poder mundial. Pero su racionalidad fue producto de la elaboración europea. Es decir, fue la expresión de la perspectiva eurocéntrica del conjunto de la experiencia del mundo colonial/moderno del capitalismo. (p. 07)

Assim, se a racionalidade criada para/pela modernidade foi a “expressão da perspectiva eurocêntrica do conjunto da experiência do mundo colonial/moderno do capitalismo”, esta racionalidade, que funda a ciência e geografia que produzimos hoje, é, *essencialmente*, racista. Se o que queremos, portanto, é a destruição do racismo, é necessário que busquemos outras referências.

Diante disso, cabe-nos, nas palavras de Santos (2002), “*dilatarmos o presente*”, dando visibilidade as resistências que há séculos são produzidas pelos povos, expressas em outras geografias recriadas nos rituais dos terreiros, nas trocas entre Ângela e seus alunos, nas comunidades quilombolas e em mais tantas outras experiências às quais precisamos estar atentos e alertas, *presentes*, para enxergar.

Se o que queremos é “um mundo onde caibam vários mundos”, como anunciam os indígenas zapatistas do Exército Zapatista de Libertação Nacional, é imprescindível o encontro com geografias que sejam capazes de grafá-lo. Tais geografias estão sendo construídas nas palavras e gestos de Ângela e seus alunos e alunas que tivemos a possibilidade de experienciar neste breve percurso e que nos tornaram mais forte para resistir e (re) existir.

---

<sup>5</sup> Descrito por Porto-Gonçalves (1990) como aquele da racionalidade europeia, burguesa e machista

**REFERÊNCIAS**

- ARROYO, M. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, J. G (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BRASIL. Lei 10639/2003. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 10 de janeiro de 2003.
- CHAUÍ, M. Discurso Competente. In: Cultura e Democracia. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.
- FOÉ, N. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? "Acomodação de Atlanta" ou iniciativa histórica". Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n° 47, jan. / mar., 2013.
- FOUCAULT, M. Em defesa da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GOMES, N. L. O movimento negro educador. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HOOKS, B. Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade. Ed. WMF Martins, ed. 1: São Paulo, 2013
- LACERDA, J. D. Curso Metódico de Geografia Física, Política e Astronômica. Pelotas, RS: Livraria Americana, 1911
- LACOSTE, Y. A geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- MBEMBE, A. Crítica da Razão Negra. Antígona: Lisboa, 2014.
- NASCIMENTO, E. L. A matriz africano do mundo. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- PORTO-GONÇALVES, C. W.; QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina. Polis, Santiago, v. 11, n. 31, 2012.
- \_\_\_\_\_. A Geografia do Sistema Mundo Moderno-Colonial numa perspectiva subalterna. In: SANTOS, R. E. dos (Org.) Diversidade, espaço e relações étnico-raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- QUIJANO, A. ¿Qué tal Raza!. América Latina en Movimiento, n° 320, 2011.
- SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, n° 63, 2002.
- \_\_\_\_\_. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, Milton. O papel ativo da Geografia. Um manifesto. Revista Território, Rio de Janeiro, ano 5, número 9, jul/dez 2000. Disponível em: [www.revistaterritorio.com.br/pdf/09\\_7\\_santos.pdf](http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/09_7_santos.pdf) Acesso em 14 jul.2017
- SANTOS, R. E. dos. A lei 10639 e o Ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. Tamoios. Ano VII, n°1, 2011.
- \_\_\_\_\_(Org.) Diversidade, espaço e relações étnico-raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- YIN, R. C. Case study research. Design and methods. 2a edição. Thousand Oaks: Sage, 1994.