

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Aline Neves Rodrigues Alves

GEOGRAFIAS EM PERSPECTIVAS NEGRAS:
experiências político-acadêmicas de uma professora pesquisadora negra.

Belo Horizonte
2024

Aline Neves Rodrigues Alves

GEOGRAFIAS EM PERSPECTIVAS NEGRAS:
experiências político-acadêmicas de uma professora pesquisadora negra.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Nilma Lino Gomes
Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lorena Francisco de Souza

Belo Horizonte
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

A474g Alves, Aline Neves Rodrigues, 1981-

Geografias em perspectivas negras : experiencias político académicas de uma professora pesquisadora negra / Aline Neves Rodrigues Alves. - Belo Horizonte, 2025.

254 f.: il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas

Gerais, Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Nilma Lino Gomes. Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lorena Francisco de Souza.

1. Decolonialidade - teses. 2. Geografia – pesquisa -

teses. 3. Professores negros – teses. 4. Currículos - teses. I. Título. II. Gomes, Nilma Lino. III. Souza, Lorena Francisco de. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD-370.19342

Catálogo na Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Regiane Lúcia Domingos CRB-6/1627

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

DEFESA DE TESE DA ALUNA ALINE NEVES RODRIGUES ALVES

Realizou-se, no dia 18 de fevereiro de 2025, às 14:00 horas, em plataforma virtual, a 983ª defesa de tese, intitulada *GEOGRAFIA EM PERSPECTIVAS NEGRAS: Experiências político-acadêmicas de uma professora pesquisadora negra*, apresentada por ALINE NEVES RODRIGUES ALVES, número de registro 2020651780, graduada no curso de GEOGRAFIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Nilma Lino Gomes - Orientadora (UFMG), Prof(a). Lorena Francisco de Souza – Coorientadora (UFG), Prof(a). Natalino Neves da Silva (UFMG), Prof(a). Yone Maria Gonzaga (UFMG), Prof(a). Geny Ferreira Guimarães (UFRRJ), Prof(a). Diogo Marçal Siqueira (IEAR).

A comissão considerou a tese: aprovada. A banca destaca a relevância da tese para o campo da educação e da geografia. Indica a sua publicação na forma de artigos acadêmicos e/ou livro.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 18 de fevereiro de 2025.

Prof(a). Nilma Lino Gomes (Doutora)

Prof(a). Lorena Francisco de Souza (Doutora)

Prof(a). Natalino Neves da Silva (Doutor)

Prof(a). Yone Maria Gonzaga (Doutora)

Prof(a). Geny Ferreira Guimarães (Doutora)

Prof(a). Diogo Marçal Siqueira (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Nilma Lino Gomes, Usuária Externa**, em 20/02/2025, às 10:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Yone Maria Gonzaga, Usuário Externo**, em 20/02/2025, às 16:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Natalino Neves da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 20/02/2025, às 18:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lorena Francisco de Souza, Usuário Externo**, em 06/03/2025, às 11:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Diogo Marçal Cirqueira, Usuário Externo**, em 27/03/2025, às 13:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandro Vinicius Sales dos Santos, Subcoordenador(a)**, em 15/04/2025, às 19:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3985374 e o código CRC 17357662.

Dedico esta tese à minha mãe e pai (in memoriam) que geraram em mim o desejo de transformar o mundo, começando por mim e não me esquecendo de nós.

AGRADECIMENTOS

Essa parte da tese é importante, especialmente para um/a pesquisador/a que se preocupa com o que vive e escreve. Assim, a dedicação à tese só foi possível com um importante e afetuoso suporte familiar, por isso agradeço de corpo e alma à minha mãe Ilza e meu marido Sérgio que não mediram esforços para que eu concluísse esse doutorado, assim como a resiliência e o amor dos meus filhos Henrique e Joaquim. Obrigada por cuidarem da minha saúde física, mental e espiritual. Às minhas irmãs, por se preocuparem e compreenderem minha ausência em tantos momentos de encontros familiares, embora muitas vezes eu estivesse ali.

Sou grata por viver a “solidariedade política entre mulheres” que tanto me motivaram para entrada no doutorado e o compromisso político com o amor, grata imensamente à irmandade encontrada nas pessoas de Yone Gonzaga, Tânia Aretuza, Marlene e Michele. E aqui incluo as generosas partilhas da psicóloga Marilza Máximo, por quem também nutro essa relação.

Agradeço aos colegas da Rede de Geógrafo/as Negros/as do Brasil pela formação política e acadêmica em tempos de incerteza, quando então atravessávamos uma crise sanitária e ataques diários à Democracia brasileira. Não obstante, na pessoa-amiga de Diogo Cirqueira e Geny Guimarães, os quais, sempre com perspicácia, me fazem refletir sobre a ciência geográfica, seus atores/atrizes, coletivos políticos e especialmente a agenda para dignidade, respeito e anti-imperialismo no fazer científico. Aos que vieram primeiro, professores que abriram trincheiras científicas para que estivéssemos aqui e os quais pude buscar seja em eventos, quanto também pessoalmente, gratidão, Alex Ratts.

Aos amigos geógrafos que a Rede me proporcionou e continua a me revelar. Agradeço ao apoio dos amigos Tuwilê Jorge, Geinne Guerra, Simone Ferreira, Bia Onça, Dandara Silva, Lindberg, Paula Regina, Douglas Emiliano, João Paulo, Marcus Delphim, Gabriel Fortunato e Rafael, do Podcast NEGRER. Assim como Denílson Oliveira e Raquel Mendes e todos os professores do IGC e CP/UFGM, Heloisa Costa, Maria Luiza Grossi, Doralice Barros, Alida Alves, Charles Cunha, Rogata Soares, Maria Ivanice Viegas que se disponibilizaram a dividir conosco diálogos com as Geografias em Perspectivas Negras, no Seminário e outras ações como disciplinas, campos e eventos em que o GT GEPENE foi convidado.

E nada mais importante que teorizar ações políticas do que fazê-las na prática coletiva, com a confiança, a criatividade e o desejo de justiça. Tudo isso encontrei naqueles que estiveram na construção do Grupo de Trabalho Geografias em Perspectivas Negras. Agradeço a todos/as na pessoa de Lana Felismino, com quem dividi a tarefa de reunir cada um que se interessava. Obrigada, Ana Maria e Reinaldo, por serem o equilíbrio nas avaliações internas do GT. E, nessa reta final de escrevivência, sou grata à Ana Carol Figueiredo e Luísa Nonato, que dividiram comigo ações em campo, reflexões, afetos, escritas e congressos. A cada um/a que se dispõe a construir uma Geografia “feita por mãos negras”, meu muito obrigada.

Ao necessário apoio da Associação de Geógrafos/as Brasileiros/as (AGB) via Seção Local Belo Horizonte, na pessoa dos colegas Bruno Guerra e Bruno Fernandes, que acolheram nosso propósito afirmativo com relação à dimensão racial da Geografia no interior da AGB. Respeitando as decisões do GT, vivenciamos a democracia no conflito, jamais a intolerância ou o confronto. Sou grata pela paciência com nossas necessidades internas de organização.

Agradeço o incentivo recebido nos locais de trabalho ao longo desta investigação e que tanto fortaleceu minha caminhada: às colegas da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER), da Diretoria Regional da Pampulha (DIRE-P) e da Escola Municipal Lídia Angélica; todas instituições ligadas à Secretaria Municipal de Belo Horizonte. Nesta última pelo apoio recebido pela direção e amigas como Tati, Débora, Lúcia, Raquel, Ivan e Ranniê, que muito me incentivaram e me desafiaram na Pedagogia da Diversidade; em especial, Jarbas e a amiga angolana Danilza por conduzirem comigo o Intercâmbio Raízes Angola Brasil.

A licença de aperfeiçoamento profissional, ainda que de três meses e meio, foi fundamental. E embora seja um direito, foi com apoio de muitas que me senti fortalecida e consciente em me afastar de um trabalho tão coletivo e cuidadoso feito com as assessoras pedagógicas em relações étnico-raciais da GERER. Agradeço em especial à Mara Evaristo, Mercês e Soraya, com quem vivi a responsabilidade de gestar ações políticas para e com as escolas municipais da regional Pampulha, isto aqueceu meu coração, senti o chão se expandir no fazer pedagógico. Agradeço aos inúmeros profissionais na/da Educação e gestões escolares que me receberam para as formações. São relações de bem viver que me salvaram do banzo.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, na pessoa do professor Natalino Neves e Roberta Faria, por me cativarem e juntos termos conduzido o Grupo de Estudos Ações Afirmativas (GEAA). Ao Programa Ações Afirmativas na UFMG, meu primeiro quilombo acadêmico, a partir das minhas amigas-companheiras de pós Sílvia Regina, Débora, Cláudia Elisabeth, Cátia Maringolo e na memória das queridas Andrea Marques e Regina Lúcia. Aos cuidados de Suely Virgínia e Ellen por criarem momentos terapêuticos para nós estudantes da pós-graduação com pessoas que trouxeram a sabedoria de seus quilombos e territórios sagrados. O Núcleo Gestor do Programa Ações Afirmativas, nas pessoas admiráveis de mulheres aguerridas, nas pessoas de Jairza Fernandes e Josemeire Alves, que contribuíram para a fase da escrita e para o trabalho junto ao GT, respectivamente.

Não posso jamais esquecer do apoio do CEERT e da entidade Ação Educativa por serem espaços em que pude realizar trocas importantes acerca desta pesquisa, agradeço nas pessoas de Cida Bento e Ednéia Gonçalves, respectivamente. E importantes amigos que nutro imenso afeto, Lara Rocha e Jucelino Alves, que conheci junto ao Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero, que é coordenado pelo geógrafo Billy Malaquias, figura importante para o GT GEPENE. Obrigada também aos colegas de trabalho do Curso Gestão da Educação com Equidade (CEERT-IFSP/MEC) e do curso Interseccionalidade em Ação, que me proporcionaram a honra de conversar, em seminário, com a pesquisadora Patrícia Hill Collins.

Lamento não ter uma agência de fomento à pesquisa para agradecer, como fiz no mestrado e na graduação. Contudo, acredito na força dessas instituições para construirmos uma sociedade científica aliada às necessárias transformações sociais e ambientais. E que alcance sempre a força e protagonismo dos estudantes da Educação Básica, sou grata por conhecer estudantes talentosíssimos e que fizeram sua iniciação científica comigo por meio de “inéditos viáveis”.

Assim, encerro agradecendo à Nilma Gomes e Lorena Francisco, orientadoras, bem como aos convidados/as para a banca nas pessoas de Mariana Meireles e Shirley Miranda, pela a oportunidade de ter a atenção de vocês e avaliação. Ter referências fortes como vocês no mundo acadêmico muitas vezes me intimidava tamanha riqueza intelectual que vocês possuem, mas também me fez recordar o compromisso coletivo e ancestral que foi celebrar a entrada na pós-graduação e os desejos negros de que se possa existir no Brasil a sinergia entre ser intelectual e negro. Saúdo a cumplicidade subversiva que nos engaja a futuros plurais!

Aqui ninguém abaixa a cabeça
É luta, é luta
E a gente vai lutar até o fim
Até porque o direito à desistir da luta
para nós nunca foi uma opção
Para quem nasceu em um determinado corpo
Em determinado lugar
A luta não é uma opção
A luta é quase que uma sentença
Compulsória e obrigatória
Porque ou luta ou morre
E a gente lutou
Muitas morreram
Muitas ainda, infelizmente, morrerão
Mas, nós seguiremos lutando
Porque para cada uma de nós que cair
Centenas de milhares de nós se levantarão
Para cada golpe que nós levamos
Nós organizaremos centenas de contragolpes
Nós não vamos desistir do hackeamento
Nós não vamos desistir dos lugares que são nossos
Nós não vamos aceitar perder essa briga de narrativas
Por uma gente burra, feia, cafona
Que não sabe sequer o que está falando
Nós temos conteúdo, nós temos organização, nós temos história
Nós temos ancestralidade, nós temos vida
Nosso coração pulsa, nosso sangue ferve
E a gente tem pele, a gente não é frígido,
frio, gelado, morto por dentro como essa gente é.

Deputada Federal Erika Hilton

Acesse o QRCode para assistir a fala transcrita acima:



RESUMO

Esta pesquisa busca investigar a trajetória político-pedagógica de uma geógrafa atuante na Educação Básica e no Ensino Superior e, para isso, faço uso metodológico da construção narrativa, bem como de sua análise, considerando a minha corporeidade de mulher negra e pesquisadora. Esta se ancora na relevância da autobiografia de mulheres negras – incluindo suas subjetividades, em cenários ainda de exploração de sua self como objeto de pesquisa – portanto, esta é uma investigação que se deseja não hegemônica e do entendimento das “escritas científicas geográficas enegrecidas”, como um método imbricado nas dimensões macro e individuais; são grafias baseadas em escrita, linguagem, expressões e marcas simbólicas que expressam produções espaciais de grupos socioculturais negros, conforme investimento teórico-metodológico da pesquisadora Geny F. Ferreira Guimarães. O início dessa narrativa tem como foco as práticas pedagógicas e as experiências de diálogos no campo das relações étnico-raciais, as quais suspeito ser um modo de saber-fazer antirracista tanto na escola quanto no ensino superior. Ademais, por se tratarem de conhecimentos sistematizados e socializados pelo Movimento Negro Brasileiro, que vem sendo discutido há pelo menos uma década pela pesquisadora Nilma Lino Gomes, busco identificar tais aprendizagens desenvolvidas coletivamente durante este doutoramento, a partir da criação do Grupo de Trabalho Geografias em Perspectivas Negras (GT GEPENE), situado na seção Local Belo Horizonte da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB). Apesar de mudanças no escopo da pesquisa, mantenho a vinculação aos estudos iniciados com a Decolonialidade. Além disso, apresento resultados derivados das estratégias de anúncio e de denúncia ao racismo acadêmico a partir dos saberes político-corporais, saberes das disputas negro-epistêmicas, saberes interseccionais de articulação, saberes da indignação em movimento, saberes individuais e coletivos de espacialização, saberes ancestrais de reconhecimento mútuo, para então compreender o que vem a ser as Geografias em Perspectivas Negras, considerando sua filiação à Rede de Geógrafos/as Negros/as no Brasil.

Palavras-chave: Educação; Geografia; Movimento Negro; Perspectivas negras; Geo-grafias Negras; Decolonialidade; Método Desde-dentro.

ABSTRACT¹

This research seeks to investigate the political-pedagogical trajectory of a female geographer working in Basic Education and Higher Education and, for this, I make methodological use of narrative construction, as well as its analysis, considering my corporeality as a Black woman and researcher. This is anchored in the pertinence of autobiography of Black women - including their subjectivities - in scenarios in which still exploring their self as an object of research. Therefore, this is an investigation that is not hegemonic, and it involves the understanding of the “blackened geographical scientific writings” as a method interconnected in the macro and individual dimensions; they are writings based on document, language, expressions and symbolic marks that express spatial productions of Black sociocultural groups, according to the theoretical-methodological investment of the researcher Geny F. Ferreira Guimarães. The beginning of this narrative focuses on pedagogical practices and experiences of dialogues in the field of ethnic-racial relations, which I suspect is a form of antiracist know-how both in school and in higher education. Moreover, because these are forms of knowledge systematized and socialized by the Black Brazilian Movement - which has been discussed for at least a decade by the researcher Nilma Lino Gomes - I seek to identify those learnings developed collectively during this PhD, from the creation of the Working Group Geography In Black Perspectives (GT GEPENE), located in the Belo Horizonte Local Section of the Association of Brazilian Geographers (AGB). Despite changes in the scope of the research, I maintain the link to the studies initiated with decoloniality. In addition, I present results derived from the strategies of claiming and complaining of academic racism from political-corporal knowledge, forms of knowledge from Black-epistemic disputes, intersectional knowledge of articulation, knowledge of anger in movement, individual and collective knowledge of spatialization, and ancestral forms of knowledge of mutual recognition, to then understand what geographies are from-within Black perspectives, considering their affiliation to the Rede de Geógrafos/as Negros/as [Network of Black Geographers] in Brazil.

Keywords: Education; Geography; Black Movement; Black Perspectives; Black Geo-writings; Decoloniality; Method From-Within.

¹ Professora – Educator: compreende uma posição mais ampla do que teacher, professora comum, ou *professor* (inglês), que se refere a pessoas que dão aula apenas/geralmente no ensino superior e já possuem doutorado. * They are writings based on document – coloquei document para evitar repetir writing (*escrita). Se tiver alguma outra sugestão, só me avisar que modifico. * then understand what geographies are from-within Black perspectives - Geografias *em* Perspectivas Negras: me parece que esse “EM” perspectivas negras, está no mesmo paradigma que *from-within* da Patricia Hill Collins.

RESUMÉN

Esta investigación busca investigar la trayectoria político-pedagógica de una geógrafa que actúa en la Educación Básica y en la Educación Superior y, para ello, hago uso metodológico de la construcción narrativa, así como de su análisis, considerando mi corporalidad como mujer negra e investigadora. Esto se ancla en la relevancia de la autobiografía de las mujeres negras – incluyendo sus subjetividades, en escenarios aún de exploración de su yo como objeto de investigación–, por lo tanto, esta es una investigación que se pretende no hegemónica y que busca comprender la “escritos geográficos científicos ennegrecidos”, como un método entrelazado en dimensiones macro e individuales; Son grafías basadas en la escritura, el lenguaje, expresiones y marcas simbólicas que expresan producciones espaciales de grupos socioculturales negros, según la inversión teórico-metodológica del investigador Geny F. Ferreira Guimarães. El comienzo de esta narración se centra en las prácticas pedagógicas y las experiencias de diálogos en el campo de las relaciones étnico-raciales, que sospecho son una forma de saber antirracista tanto en las escuelas como en la educación superior. Además, como se trata de conocimientos sistematizados y socializados por el Movimiento Negro Brasileño, que viene siendo discutido hace al menos una década por la investigadora Nilma Lino Gomes, busco identificar dichos aprendizajes desarrollados colectivamente durante este doctorado, a partir de la creación del Grupo de Trabajo de Geografía. Grupo en Perspectivas Negras (GT GEPENE), ubicado en la sección Local de Belo Horizonte de la Asociación Brasileña de Geógrafos (AGB). A pesar de los cambios en el alcance de la investigación, mantengo el vínculo con los estudios iniciados con Decolonialidad. Además, presento resultados derivados de estrategias de anuncio y denuncia del racismo académico a partir de conocimientos político-corporales, conocimientos de disputas negras-epistémicas, conocimientos interseccionales de articulación, conocimientos de indignación en movimiento, conocimientos individuales y colectivos de espacialización, conocimientos ancestrales de mutua reconocimiento, para luego comprender lo que son las Geografías en Perspectivas Negras, considerando su afiliación a la Red de Geógrafos Negros de Brasil.

Palabras clave: Educación, Geografía, Movimiento Negro, Perspectivas Negras, Geografías Negras, Decolonialidad, Método Desde Dentro.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Projeto Intercâmbio Raízes Angola Brasil
- Figura 2 – Mesa Redonda: Maternidade e carreira na Geociências
- Figura 3 – Homenagem às mães
- Figura 4 – 1º Curso introdutório de formação política interseccional
- Figura 5 – Ebook: Conhecimento e inclusão social: Ações afirmativas nos 50 anos do PPGE-UFMG (1972-2022)
- Figura 6 – Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa
- Figura 7 – Geografias negras e estratégias pedagógicas
- Figura 8 – Ao vivo - Seminário: ações afirmativas na UFF e a defesa da lei de cotas
- Figura 9 – Dossiê Especial: Geografias em perspectivas negras
- Figura 10 – Mesa temática - Ensino de geografia na escola: narrativas docentes - 15º ENPEG
- Figura 11 – Caderno Intelectualidades Negras Brasileiras - Edição Mulheres dos Brasis
- Figura 12 – Caravela portuguesa: animal utilizado para analogia em aula
- Figura 13 – Webinar da Série Educação em Diálogo - UFMG
- Figura 14 – Desfile da Escola de Samba Grande Rio
- Figura 15 – Alguns integrantes do ST Geo-grafias Negras em Uberlândia (COPENE)
- Figura 16 – Banner Principal de Divulgação do Colóquio Virtual Geografias Negras – 2020
- Figura 17 – Mural de fotos: membros do GT GEPENE
- Figura 18 – Publicação da logo do perfil no Instagram
- Figura 19 – Identidade visual do GT GEPENE
- Figura 20 – Sistematização das principais informações do Seminário
- Figura 21 – Seminário: África nos cursos de Geografia, entre corpos e territórios
- Figura 22 – Ao vivo - Seminário: Geografias em Perspectivas Negras: África nos cursos de Geografia, entre corpos e territórios
- Figura 23 – Seminário: De quais geografias estamos falando?
- Figura 24 – Ao vivo - Seminário: De quais geografias estamos falando?
- Figura 25 – Seminário: Interseccionalidades raça, classe e gênero na Geografia
- Figura 26 – Ementa e informações do Seminário
- Figura 27 – Seminário Geografias em Perspectivas Negras: Da Necropolítica ao Epistemicídio nos Estudos sobre África e Pequena África
- Figura 28 – Lançamento de livro do Programa Ações Afirmativas com artigo do GT GEPENE
- Figura 29 – Participantes do GT GEPENE após reunião - IGC UFMG
- Figura 30 – Arte de divulgação dos Encontros do Grupo de Estudos GEPENE - 2022
- Figura 31 – Arte produzida e apresentada na Qualificação de tese de Simone Flores
- Figura 32 – Arte produzida e apresentada por Dandara Silva no VIII CBG

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura do Projeto Intercâmbio Raízes Angola Brasil

Quadro 2 – Resultados do Projeto Intercâmbio Raízes Angola Brasil

Quadro 3 – Alguns trabalhos realizados por integrantes do GT GEPENE

Quadro 4 – Respostas à segunda pergunta do formulário

Quadro 5 – Respostas à quarta pergunta do formulário

Quadro 6 – Atividades do GT GEPENE referentes aos anos de 2022 a 2024

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMGeo - Associação Brasileira de Mulheres na Geociências
ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
AGB - Associação de Geógrafos/as Brasileiros/as
AGO - Assembleia Geral Ordinária
AI-5 - Ato Institucional n.º 5
APNs - Agentes de Pastoral Negros (APNs)
BDTD - Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
BH - Belo Horizonte
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBG - Congresso Brasileiro de Geógrafos/as
CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CIGA - Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental
CONAQ - Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CONASEMS - Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde
CONGEMAS - Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social
COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
CPAAI - Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão
CPNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTUR/UFRJ - Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
DAGEOP - Dinâmicas Ambientais e Geoprocessamento
DCERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DIRE-P - Diretoria Regional de Educação Pampulha
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENANPEGE - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia
ENEGRECER - Coletivo Nacional de Juventude Negra
ENG - Encontro Nacional de Geógrafos
ENPEG - Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia
ERER - Educação para as Relações Étnico-Raciais
FAFICH - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEP-UFMG - Fundação de Apoio da UFMG
GEO(BIO)GRAFAR - Grupo de Pesquisa Geografia, Diversas Linguagens e Narrativas de Professores
GPEGPSHI-LAGEPOP/UFU - Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Perspectiva do Ser Humano Integral LAGEPOP - Laboratório de Geografia e Educação Popular IG - Instituto de Geografia UFU - Universidade Federal de Uberlândia
GT GEPENE - Grupo de Trabalho Geografias em Perspectivas Negras
IEAR/UFF - Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LABGEO/NEPEG/CTUR - Laboratório de Geografia e Núcleo de Estudos GeoCulturais
LaGENTE/UFG - Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico- Raciais e Espacialidades
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEGEO - Laboratório de Práticas e Metodologias de Ensino de Geografia
LEGESEX - Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidade
LEPG - Laboratório de Ensino e Práticas em Geografia

M/C - Modernidade/Colonialidade
MAD - Movimento Afirmando Direitos
MEC - Ministério da Educação
MNU - Movimento Negro Unificado
MUQUIFU - Museu de Quilombos e Favelas Urbanos
NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEGHA - Núcleo de Estudos e Extensão sobre Grafia e Herança Africana
NEGRA - Núcleo de Estudo e Pesquisa em Geografia Regional da África e da Diáspora
NEGRAM - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais
NEPENGE USP - Núcleo de Estudantes e Pesquisadoras Negras
NETAJ/UFF - Núcleo de Estudos sobre Território, Ações Coletivas e Justiça
NEUZA - Núcleo de Pesquisa e Extensão em Saberes e Práticas Agroecológicas
PNEERQ - Política Nacional de Equidade, Educação para Relações Étnico-Raciais e Quilombola
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
POSGEO-UFF - Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense
PPG - Programa de Pós Graduação
PPGG - Programa de Pós Graduação em Geografia
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PRAE - Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
RU - Restaurante Universitário
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEGEO - Semana de Geografia
SIEX - Sistema de Informação da Extensão
SLBH - Seção Local Belo Horizonte
SMED - Secretaria Municipal de Educação
ST - Sessão Temática
TEN - Teatro Experimental do Negro
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UEG - Universidade Estadual de Goiás
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFT - Universidade Federal do Tocantins
UNB - Universidade de Brasília
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO



1 LAVANDO E PERFUMANDO O CRESPO.....	18
1.1 Relatório do PPGE: trançando memórias	18
1.2 Primeiros diálogos.....	39
1.3 Encontros metodológicos	47
2 DESEMBARAÇANDO DESDE ÀS RAÍZES.....	69
2.1 Como não falar do colonialismo?	69
2.2 Entre currículos: Educação Básica e Educação Superior	78
2.3 Pedagogia da Diversidade e Geografia	81
3 TRANÇANDO OS CABELOS: COMO VÃO SEUS PROJETOS?	98
3.1 As localizações que narram a história do pensamento geográfico	98
3.2 As geografias da vida	108
3.3 Os sujeitos chegam antes da teoria: as mobilizações negras	112
4 AS TRANÇAS: MEMÓRIAS E INSPIRAÇÃO.....	125
4.1 Enquanto isso no Brasil: Rede de Geógrafxs Negrxs	125
4.2 Nasce um Grupo de Trabalho: quem somos e como surgimos?	135
5. COM AS TRANÇAS E O CORPO TODO.....	144
5.1 Por que geografias “em perspectivas” negras?	144
5.2 O Seminário Geografias em Perspectivas Negras.....	155
5.3 A percepção individual como compromisso/objetivo coletivo do GT	181
5.4 Contribuições negro-acadêmicas: de saberes e valores	197
CONCLUSÃO	210
REFERÊNCIAS.....	224

1 LAVANDO E PERFUMANDO O CRESPO

1.1 Relatório do PPGE: trançando memórias

O cuidado com os cabelos, o ato de lavar e trançar, é uma tarefa tão ancestral quanto artesanal, geralmente regada de afeto dos mais variados, mas certamente motivo pelo qual se reserva tempo para a pessoa com quem compartilhamos tal ação. Inspirada por esse cuidado, esta parte da tese² ofereço à memória do professor Luiz Alberto Gonçalves e o agradeço por incentivar os/as estudantes a escreverem a partir de experiências do tempo dedicado ao que acreditamos.³

O doutoramento iniciou-se no primeiro semestre de 2020⁴, no entanto, meu interesse pela interação entre a Educação, o ensino de Geografia e as relações étnico-raciais foi alimentado desde minha entrada no Programa Ações Afirmativas na UFMG⁵, no ano de 2009/2010. Depois de ter sido alvo de discriminação racial quando cursava a graduação na UFMG, a participação na seleção e a aprovação para bolsa de iniciação científica do CNPQ, no Programa Ações Afirmativas na UFMG, foi crucial para que eu cuidasse, com o devido tempo,

² Esta parte da tese atende a resolução 08/2020, que dispõe sobre o exame de qualificação de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que, dentre seus artigos, inclui a obrigatoriedade de um relatório explicitando a experiência acadêmica no percurso do doutoramento, conforme o artigo 6º, letra b. E que se encontra separado do capítulo introdutório, já inicialmente produzido. Mantê-lo na tese se justifica pelo alinhamento dele ao método “desde dentro”, que se baseia justamente em escritas produzidas por geógrafos/as negros no Brasil. Convém registrar que, embora esta parte não tenha sido escrita durante a Pandemia de Covid-19, narro, ao longo da tese, situações desse período, enquanto professora e acadêmica, bem como o período posterior até dezembro de 2024.

³ Os títulos do sumário referem-se ao que faço quando não sei como iniciar uma tarefa. Então, para organizá-la aprendi a concentrar a atenção no que tenho de mais precioso: eu mesma e os que estão bem próximos. E trançar os cabelos do meu filho é uma forma de cuidar, dar atenção e deixá-lo ativo para viver a semana que se inicia. E essa tarefa tem um passo a passo. E foi assim que separei os subtítulos. Portanto, considero uma organização quase intuitiva que me permite mapear o território, administrando-o para o viver. Ademais, o cabelo se tornou instrumento de protesto e fortalecimento da luta contra a opressão racial, já que o controle sobre corpos negros passa pelo alisamento de nossos crespos. Apresentar dreadlocks, rasta, tranças, blacks e penteados africanos é, neste caso das tranças, um ato político de consciência racial. (Gomes, 2008; Kilomba, 2019)

⁴ Ver: <https://orcid.org/0000-0002-3301-3794>

⁵ O Programa Ações Afirmativas foi fundado no ano de 2002 pela Prof.^a Nilma Lino Gomes e o Prof. Luis Alberto Oliveira Gonçalves, pesquisadores da Faculdade de Educação (FaE/UFMG). Sua função de criar e implementar políticas afirmativas ao público negro, quilombola e indígena na Universidade vem sendo realizada por meio de atividades de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização. E sua gestão tem sido realizada por um núcleo gestor composto por docentes, servidores e estudantes/pesquisadores oriundos da pós-graduação, atuantes em diferentes unidades da Universidade e na Educação Básica. Não deve ser confundido com as atividades próprias da Universidade, que envolvem políticas para promoção de grupos socialmente discriminados, desde o acolhimento ao apoio por meio de uma Diretoria de Ações Afirmativas da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Prae) ou a Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão (CPAAI) que discute propostas para acesso à graduação, pós e cargos públicos. Mais informações sobre o Programa em: https://acoesafirmativas.fae.ufmg.br/?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAAablunywNpEFPX8arQNBj6BXe6Y32c0I99xEnUrS7yd8ouRx_dx3cAf-BO0_aem_LiUQiAyFJORcdHuzy2ze4A

de minha cabeça, o meu Orí. Portanto, meu acolhimento institucional foi significativo no campo da Educação, mas pressentia o desejo de que eu utilizasse as ferramentas da minha formação em Geografia.

Nesse primeiro quilombo acadêmico, o Programa Ações Afirmativas na UFMG, carinhosamente chamado de Ações, fui assistente de pesquisa e bolsista de diferentes agências de fomento, finalizando a graduação em Geografia e o mestrado em Educação no ano de 2015, ambos pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Então, meus crespos cresceram e, embora gostasse dos cachos, desde criança os tolhia por ter forma volumosa. Não demorou muito tempo no Ações e eu já estava ansiosa por conhecer as raízes encaracoladas do meu cabelo até as pontas. Esse momento, tão simbólico na vida das pessoas negras, nem sempre pôde ser experimentado sem medo, com a liberdade que se é de direito, então o fazemos aos poucos e em diálogo com pessoas que nos são próximas. Daí a importância de se aquilombolar.

Desde o final do mestrado me vi atuando na Educação Básica e acolhendo em minhas aulas os estudantes do curso de Geografia interessados em realizar estágios e monografias. Pude cuidar de suas cabeças e os permiti conduzir, sob a minha coordenação, algumas turmas de estudantes em suas pesquisas e relatórios de estágio. Algumas dessas trocas me levaram à Universidade para compor bancas, ou mesmo como convidada para assistir aos resultados ou avaliar o processo de ensino e aprendizagem desses novos professores/as-pesquisadores/as.

No entanto, esse movimento de dividir as mechas do cabelo em três partes: professora da Educação Básica, estudante da pós graduação e mãe de dois garotos (um cis e outro trans⁶) só ocorreria no início do doutorado, em março de 2020. Senti que as mãos que trançavam os meus cabelos puxaram de tal forma que não era mais possível ficar em silêncio ou quieta demais, mas, como sabemos, o contexto político e ideológico que apresentarei na tese pretende compreender o tensionamento dos dedos junto às raízes, o qual se origina das relações com a esfera micro e macro da sociedade.

Por hora, posso antecipar que, como bell hooks (2013), outras mulheres menos conhecidas internacionalmente, porém não menos importantes na minha vida acadêmica, como a recém-doutora Sílvia Regina e as doutoras Yone Gonzaga e Tânia Aretuza (em zelosa amizade) e indiretamente o professor Dr. Luiz Alberto (professor que jamais sairá da memória)

⁶ A Teoria de Gênero nos permite entender que a identidade observada a partir do sexo biológico pode ser designada como cis quando coincide com o esperado socialmente. E significa em latim “do lado de cá”. E trans quando a identidade se opõe a construção social normativa do sexo biológico, no latim, “do lado de lá”. Mais informações em: <<https://educadiversidade.unesp.br/transgeneros/>> Acesso em 03 mar 2024

me instigaram, em certa medida e cada qual a seu modo, para que eu atuasse diante dos desafios. Eu entendia que era preciso finalizar a tese, mas eu sempre senti que era preciso falar e escrever academicamente sobre a dor (Piedade, 2017), sobre os conflitos e confrontos, as reações voluntárias e involuntárias que o contexto pandêmico de Covid-19 imprimia em meu, e nosso, cotidiano de mulheres mães-negras. Afinal,

A heterogeneidade e a multiplicidade negra reúnem inúmeros repertórios de experiências sociais e saberes que não se resumem a uma identidade essencial a partir das perspectivas e lentes eurocêtricas. O “conjunto de experiências negras”, as quais se refere Stuart Hall (2003, p. 346), operam como um potente propulsor que auxilia essa diversidade, sobretudo no que se refere ao campo da produção intelectual acadêmica (Evangelista, L. de O.; Siqueira, C. de F. C.; Rocha, C. M. F., 2001, p.1336).

A minha experiência negra é única, eu bem sei disso. Talvez essa seja uma das primeiras lições de aprendizagem no campo das relações étnico-raciais: não essencializar identidades, sob o risco de se aprisionar em novos estereótipos e não revelar o indivíduo. E já nervosa com a transposição do modelo de ensino presencial para salas de aulas remotas, resolvi falar a partir de outra parte da academia: a Educação Básica. Não por ser aparentemente fácil estar do outro lado da tela, afinal, muitas pessoas se encorajam neste ato para fazerem coisas que jamais fariam no presencial. Na verdade, quis apenas vivenciar aquilo que as teorias pós-colonial e decolonial insistem em realizar: uma crítica radical à história oficial versus a história local, ou a povos tratados como sujeitos versus povos tornados objeto⁷. Nesse sentido, o objetivo central da tese está em apresentar criticamente minha trajetória profissional na Educação Básica e como pesquisadora no ensino superior. Para isso, farei a análise de práticas pedagógicas e vivências antirracistas desenvolvidas no ensino de Geografia tanto na Educação Básica e quanto no desenvolvimento do doutorado. Ademais, busco problematizar as influências da Pedagogia da Diversidade e os cohecimentos sistematizados pelo Movimento Negro, atuantes na minha identidade-corpo de professora-negro-acadêmica. E, assim, identificar as estratégias teórico-metodológicas desenvolvidas coletivamente durante o doutorado a partir da criação do Grupo de Trabalho Geografias em Perspectivas Negras (GT GEPENE). Este último ligado institucionalmente à Seção Local Belo Horizonte (SL/BH) da Associação de Geógrafos/as Brasileiros/as (AGB). Percebi que durante o doutoramento a minha identidade de geógrafa foi colocada à prova diante das novas investidas de geógrafos/as negros/as organizados a partir de

⁷ Não é demais lembrar da escritora Chimamanda Ngozi Adichie, que possivelmente se tornou ainda mais reconhecida no Brasil, a partir de sua palestra “o perigo da história única”. No entanto, quando associamos esse momento à sua trajetória acadêmica, ativista e feminista temos importantes contribuições sobre as relações de poder implícitas no jogo de enunciação, aí interseccionado pela dimensão de raça, classe e gênero em seu país de origem.

novas teorias e métodos, então, assumi com eles – ainda que não nos conhecêssemos, pois somos muitos/as – o compromisso colaborativo e investigativo ao longo dessa experiência narrativa. Então, narrei, na disciplina “Processos e Discursos Educacionais III: Bases epistemológicas da investigação educativa”, para o professor Luiz Alberto, algumas experiências presentes nas minhas práticas pedagógicas. Ele estava sensibilizado e chorava ao tentar explicar a importância da minha apresentação: eu havia discorrido sobre a materialização de uma crítica ao pensamento globalizante (desenvolvimentista), que invisibiliza corpos e cosmo percepções⁸ de grupos que foram oprimidos pelo sistema-mundo (moderno) capitalista. Nessa apresentação de trabalho, individual, eu trazia a experiência que eu executava em sala de aula: possibilitar que estudantes não olhassem para o continente africano e seus povos como o outro. Eu penso ter feito um exercício de humanização e, embora jamais saibamos como toquei meu professor, sinto que foi suficiente para fazê-lo aparentemente feliz naquela manhã.

Posso afirmar que a emoção do professor Dr. Luiz Alberto se tornou ainda mais visível quando coloquei a música Oxum, do Grupo Ofã⁹, que utilizei nas aulas *online* do Ensino Fundamental para expressar elementos da natureza, da arte com música e dança, bem como os instrumentos¹⁰ para que esses estudantes pudessem se expressar oralmente e por meio de imagens o que sentiram ao escutar a música para que pudéssemos, assim, dirimir a ausência dos conflitos, diálogos e afetos corporificados, já que muitos insistiam em assistir às aulas com as telas fechadas. E, no caso da disciplina, para explicar as potencialidades dos conhecimentos locais como forma de re-existência às dominações globais. A historiadora e ativista negra Beatriz Nascimento afirma que “Ao se deslocar, o corpo negro suporta dois continentes de memória. Aqui ele teve que inventar sua própria história e ela passa pelo corpo, porque além

⁸ A referência ao conceito de cosmo percepções ou cosmo percepção que apresento é da pesquisadora YĚWŪMÍ (2002, p.3), que se diferencia de “cosmovisão” utilizado, segundo a autora de origem nigeriana, pelo Ocidente para sintetizar seu modo de captar e descrever outras culturas por meio do sentido da visão. A cosmo percepção, portanto, seria a forma que ela encontrou para descrever os povos Iorubás ou culturas que não estejam limitadas aos sentidos da visão. Podendo, inclusive, serem descritos por uma combinação de sentidos. Conheci a obra “A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero” (2021) por meio da pesquisadora geógrafa Paula Regina de Oliveira Cordeiro, que publicou no Dossiê Geografias em Perspectivas Negras (2023) pela revista Continentes da UFRJ. Essa geógrafa desafia o “status quo técnico vigente” ao apresentar práticas cartográficas de civilizações e povos africanos. Nas práticas do GT GEPENE, o conceito de cosmo percepção é importante ao alargar os sentidos de interpretação dos territórios negros, por meio do trabalho de campo com metodologia enegrecida. Isto porque fazemos uso de ferramentas tradicionais da Geografia, mas combinadas com novas leituras sobre as territorialidades produzidas pela diáspora negra.

⁹ Música disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=LKe6rI1dTHw>> Acesso em 02 de mar 2024.

¹⁰ Após homenagens póstumas, acessei o memorial do professor em questão, apresentado ao Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da UFMG como requisito para progressão para o cargo de Professor Titular. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/305666123/Memorial-Luiz-Alberto-Oliveira-Goncalves>> Acesso em 09 mar 2024

de ser guardião da memória, o corpo foi a matéria a ser utilizada e buscada” (Ratts, 2006, p. 61).

Então, foi uma música afro-brasileira, uma música cujo elemento anunciava uma resistência por meio da ludicidade e de um corpo rico em memórias, que eu utilizei para explicar aos estudantes sobre as resistências culturais nas rotas transatlânticas¹¹, anunciadas pela historiadora acima citada.

No entanto, é preciso considerar que não foi fácil realizar as disciplinas do doutorado no ambiente doméstico, acompanhar a rotina de leituras desta e de outras disciplinas na Pós-Graduação durante o período pandêmico. A isto se somavam as inúmeras reuniões da Rede Municipal de Educação a partir da escola em que eu estava lotada¹², que realizou diferentes práticas pedagógicas para realização criativa de uma “busca ativa¹³” daqueles que não compareciam às aulas *online*.

Ao final da disciplina ministrada pelo professor Luiz Alberto, realizei a escrita do artigo “Escrevivendo com conhecimentos locais: reflexões de uma pesquisadora educadora durante a Pandemia de Covid-19”, numa perspectiva que incorporava todo o meu incômodo com a realidade vivida, que não se tratava apenas de um crise sanitária, mas sobretudo política e econômica, que atravessamos sob a condução federal de um presidente (2019-2022) que negligenciou direitos básicos. E de um barulhento grupo de apoiadores de extrema-direita. Então, pude refletir e ensaiar minha escrita em primeira pessoa:

Também chamadas de autoetnografias, as narrativas autobiográficas são entendidas aqui como narrativas de vivências utilizadas como procedimentos metodológicos. Elas podem operar tanto como processos investigativos quanto como resultados das produções realizadas pelas/os pesquisadoras/es negras/os, na perspectiva que visa responder, assertivamente, a questões sociais das pesquisas, uma vez que “somos

¹¹ Práticas realizadas com estudantes do nono ano do ensino fundamental.

¹² Atuo como professora municipal desde o ano 2016 pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Até julho de 2023, estive lotada na Escola Municipal Lídia Angélica, que está localizada na região da Pampulha, no bairro Itapoã, em Belo Horizonte/MG. Atualmente me encontro na Diretoria Regional de Educação da Pampulha (DIRE-P) no cargo de assessora pedagógica em Relações Étnico-raciais.

¹³ A Busca Ativa a que me refiro foram ações engajadas de profissionais da escola preocupados com o risco de evasão escolar. E foi construída através do contato pessoal, via redes sociais e projetos escolares para incentivo do retorno à escola, ainda que por meios virtuais. Envolveu levantamento das situações de risco e até campanha na escola, entre professores/as, para doações de computadores. Essa pode ser considerada uma ação complementar, embora não confirmada nesta pesquisa, às ações estratégicas próprias da metodologia social e ferramentas tecnológicas disponibilizadas aos estados e municípios que aderem ao serviço idealizado e promovido pela UNICEF, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com apoio do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems). De acordo com o site, a intenção é apoiar os governos na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão. Fonte: <https://buscaativaescolar.org.br/>

sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças” (Hall, 2003, p. 346).

No entanto, essa primeira experiência metodológica que foi nomeada como autoetnográfica não será capaz de abarcar coerentemente o que tenho pensado e provocado por meio desta tese. Então, após sistematização do capítulo 4, retomo a escrita do capítulo metodológico com uma abordagem própria de uma autora da Geografia, a pesquisadora Geny Guimarães, que está pensando as questões espaciais na Geografia, a partir da corporeidade negra.

Ademais, a abordagem de escrever me considerando “parte da matéria investigada” (Nascimento, 1978, p.41) nasce da indignação e ocorre temporalmente em meio às aulas virtuais da pós-graduação. Especificamente, na atividade da disciplina Processos e Discursos Educacionais III: bases epistemológicas da investigação educativa¹⁴ cujo artigo é apresentado no Encontro de Geógrafos da América Latina (EGAL), com publicação na Revista GEOgraphia, vol:24, n.53, em junho de 2022 (Qualis A2) – no “Dossiê Geografia e descolonialidade desde uma perspectiva latino-americana”.

Entendi que era preciso anunciar ao professor sobre a publicação, pois não foi tarefa fácil lecionar na Educação Básica e realizar as matérias do doutorado em meio à pandemia de Covid-19, então, aguardei para encontrá-lo presencialmente, para dar a notícia que considerava gratificante: eu havia falado, eu fui ouvida, eu registrei o que sentia naquela profusão de acontecimentos. Como nos lembra o pesquisador Alex Ratts (2007, p.68), a respeito do pensamento e obra de Beatriz Nascimento, não me refiro aqui a um corpo que é só aparência, lido, discriminado e identificado como negro, mas ali estava uma mãe, estudante, professora cujo corpo é permeado de afetividade, memória e intelecto; ali vi possibilidade de me humanizar, justamente naquele processo de atravessamentos desumanos.

Para cada ação existe uma reação, assim para cada opressão existe uma resistência. Dentro desta perspectiva, os corpos negros são centrais na produção e manutenção de resistências, pois representam alvos, são os primeiros a serem atacados por processos opressivos. Ainda, representam formas de conexão com suas raízes ancestrais e com a dignidade de existência viva ou não, pois até o sucídio e o banzo que leva à paralisia total e morte podem ser considerados atos de resistência diante de uma opressão. O corpo referido ao longo de todo o texto é composto por fenótipos, mas também faz parte dele o mental, espiritual, psicológico e intelectual (Guimarães, 2019, p.92).

¹⁴Neste texto faço um diálogo com o autor Arturo Escobar a partir de uma atividade da disciplina acima citada, ocorrida no 1º semestre de 2021, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cujos docentes foram os professores Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Dr. Francisco Ângelo Coutinho. Nessa ocasião, as aulas ocorreram por meio do ensino remoto emergencial adotado pela UFMG. A partir da ementa destaco: Epistemologia e Pesquisa Educacional no Contexto latino americano. Bases epistemológicas do pensamento decolonial.

Ao buscar o referido professor Luiz Alberto, fui surpreendida por algo que pode ocorrer com todos/as nós, sua passagem para o Orum (que na mitologia iorubana, significa o espaço/tempo da dimensão espiritual). Essa passagem se deu antes do nosso encontro físico aqui no Àiyé (Aiê), e eu só pude sentir muito não tê-lo visto mais uma vez tão de perto.

É preciso considerar que a vontade de narrar esta parte da tese entremeando meu contato, naquele momento *online*, com o professor Dr. Luiz Alberto, talvez se justifique tanto por sua pessoa: que foi e segue sendo por meio da sua vasta e importante produção intelectual, quanto pela possibilidade de honrar a ancestralidade que me proporcionou assistir a aulas com um indivíduo cujo marcador fenotípico era semelhante aos dos meus familiares (2018)¹⁵. Contudo, em espaço inédito, na universidade, cujo “confinamento racial” branco (Carvalho, 2006) era ainda mais latente quando a conheci, na minha graduação (2005-2012), dada a ausência da política de cotas para o Ensino Superior (Lei nº12711/2012¹⁶) que ainda seria iniciada na UFMG.

Essa política no ambiente acadêmico, com a sua atualização realizada em 2023, voltou-se aos estudantes de escolas públicas, de baixa renda, indígenas, pessoas com deficiência, quilombolas e autodeclarados (pretos/pardos), cabendo observar que, no momento em que escrevo esta tese, o projeto (PL 1.958/2021) que reserva 30% das vagas de concursos públicos para pessoas pretas, pardas, indígenas e quilombolas, já aprovado pela Câmara dos Deputados,

¹⁵ O livro “Conhecimento desde dentro: os afro-sul-americanos falam de seus povos e suas histórias” (Walker, 2018) foi um dos livros entregues em minhas mãos pela quilombola e doutoranda Débora Rodrigues Azevedo Silva (PPGE/UFMG), e no qual eu faria muitas marcações. Neste livro e também noutro por ela emprestado, “Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico”, pudemos tratar dos momentos de angústia no doutorado; no meu caso, diante do fato de não ter bolsa de pesquisa, o que contribuiria não somente para dedicação exclusiva, mas notadamente financeiramente diante da crise econômica que foi estrutural, exceto para determinados nichos do mercado financeiro. No ambiente da Educação Básica, Sheila Waker, a partir de seu filme “Rostos Familiares, Lugares Inesperados”, me inspirou nas aulas do sexto-ano no ano de 2020, quando pude separar trechos da gravação para exibição e discussão sobre a identidade negra na diáspora; com estes estudantes que entravam no terceiro ciclo do Ensino Fundamental e só me via por meio de telas de computadores e celulares. Eles estavam não somente saindo do primeiro para o segundo ciclo, que envolve muitos desafios, mas também impedidos de se relacionarem presencialmente. Era preciso interagir com estes estudantes com muito compromisso afetivo.

¹⁶ A Lei 14.723/23, que atualiza a Lei de Cotas no ensino federal (superior e técnico), entrou em vigor no dia 14/11/23. A atualização da Lei 12.711/12 prevê a reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas e outros. Entre as alterações que a nova legislação prevê, estão a mudança do mecanismo de ingresso dos cotistas no ensino superior federal, a redução da renda familiar para reservas de vagas e a inclusão de estudantes quilombolas como beneficiários das cotas. O texto sancionado também determina que a lei seja monitorada anualmente e avaliada a cada dez anos. A Lei 14.723/23 tem origem no Projeto de Lei 5384/20, da deputada Maria do Rosário (PT-RS) e outros, aprovado na Câmara dos Deputados, com parecer da deputada Dandara (PT-MG), e no Senado. O texto foi sancionado sem vetos pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e publicado no Diário Oficial da União. Fonte: Agência Câmara de Notícias (<https://www.camara.leg.br/noticias/1016535-entra-em-vigor-lei-que-atualiza-sistema-de-cotas-no-ensino-federal>). Acesso em 03/01/25

está em tramitação¹⁷. Já no que se refere à identidade de gênero, a geógrafa Mariza Fernandes dos Santos (2020) constata:

[...] apesar de as mulheres constituírem uma maioria numérica como discentes da graduação e pós-graduação, pesquisas como a de Moschkovich e Almeida (2015) indicam que elas enfrentam mais obstáculos para progredir nas carreiras científicas. Segundo as autoras, as docentes tendem a se concentrar em algumas áreas do conhecimento e estão em menor proporção nos estágios mais altos da carreira “[...] isto é, naqueles cargos associados a melhores salários, maior prestígio acadêmico, mais poder universitário etc” (Santos, 2020 *apud* Moschkovich; Almeida, 2015, p. 751).

O fator racial foi levado em consideração na pesquisa anterior de Santos (2016) que constatou o constrangimento espacial vivido por pesquisadoras-estudantes negras, cujo sentimento de medo da violência e sensação “de estar fora do lugar” eram fatores em comum entre suas entrevistadas. No meu caso, ao longo deste texto, narro sobre situações semelhantes que podem ser lidas sob a óptica das *escrevivências*¹⁸, demonstrando como era duplamente complexo vivenciar um doutoramento, espaço idealizado e que parecia inalcançável devido o medo de não suportar a rotina; e que não tinha bases físicas quando se tornou realidade, já que era totalmente um ensino remoto.

Ademais, vivenciando, sobre a influência de outra perspectiva negra de escrita, as “*escrevivências*” com oficina idealizada por estudantes negras, pude relatar sobre a experiência em curso do Projeto Intercâmbio Raízes Angola-Brasil, em duas escolas de Educação Básica. Aqui antecipo que “a associação entre ‘escrever e viver’ e dos sentidos permitidos pela expressão ‘escrever vivências’ ou mesmo de escrever fatos vividos pelo eu que os recupera pela escrita” (Fonseca, 2020, p.59) refere-se à obra literária de Conceição Evaristo. Embora o termo seja utilizado pela escritora sempre relacionado a relatos de experiências, tem sido utilizado também em trabalhos científicos¹⁹.

¹⁷ O projeto entrou em tramitação devido ao término da vigência da Lei 12.990/14. O texto original é do senador Paulo Paim (PT-RS), que defende a rejeição das mudanças feitas pelos deputados federais. Durante debate na Câmara, foi aprovado um texto substitutivo que, entre outras alterações, acabou com o crivo das bancas de heteroidentificação, formada por especialistas, para evitar fraudes nas cotas dos concursos. A proposta ainda será pautada para deliberação do Plenário e, se aprovada, vai à sanção. Fonte: Agência Senado (<https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2024/12/projeto-de-cotas-em-concursos-publicos-retorna-ao-senado-para-decisao-final>) Acesso em 03/01/25.

¹⁸ Essa técnica narrativa será melhor aprofundada na seção “Reencontros metodológicos” da tese.

¹⁹ Em entrevista, Conceição Evaristo explica que trabalha com o termo desde o mestrado, defendido em 1995, quando que, por meio de um jogo de palavras, faz uso do vocabulário e de ideias que remetem escrever, viver, se ver (Evaristo, 2017 *apud* Fonseca, 2020, p.59).

Esse projeto de intercâmbio na Educação Básica seria referenciado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)²⁰ com o Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero no ano de 2022, por meio da sua oitava edição²¹. Eu havia me inscrito na categoria práticas pedagógicas, na modalidade de ensino regular. Acredito que registrei a minha forma de educar, via conhecimentos que vêm sendo consolidados a partir do Movimento Negro e que pode ser encontrado nas reflexões da pesquisadora Nilma Lino Gomes, acerca da Pedagogia da Diversidade (Gomes, 2020)²².

Nesse sentido, foi com os conhecimentos oriundos do Movimento Negro, resultado de um acúmulo de práticas que realizei ao longo dos anos, que busquei superar os conhecimentos dicotômicos entre sociedade e natureza. Especialmente, na interpretação das realidades situadas, para aqueles estudantes, entre Angola e Brasil. Considerando conhecimentos sistematizados como os da Geografia e também, possivelmente, os não sistematizados, oriundos desse movimento negro educador.

Em diálogo com o conceito de interculturalidade de Catherine Walsh (2001), observo que ele sintetiza o que realizei com estes estudantes:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (Walsh, 2001, p.10-11).

²⁰ Publicação de pequeno relato da prática disponível em <https://pt.linkedin.com/posts/ceert_ceert-premioeducar-educa%C3%A7%C3%A3o-activity-6994006568967016448-E-A7>

²¹ Lista com resultado: https://www.ceert.org.br/pdf/premiados_premio/premiados.pdf

²² A Pedagogia da diversidade pode ser lida na tese como chave-conceitual importante para compreender a prática pedagógica que venho desenvolvendo na Educação Básica. A autora, realiza conferência sobre o tema no link a seguir: <https://www.fae.ufmg.br/encontrodepesquisa/repositorio/conferencia-de-abertura-pedagogias-da-diversidade-alternativas-de-emancipacao-em-tempos-de-incertezas-prof-a-dr-a-nilma-lino-gomes/>

Figura 1 – Projeto Intercâmbio Raízes Angola Brasil



Fonte: acervo pessoal

Descrição: Paulo Benedito dos Santos. Momento de entrega do Prêmio. Represento o Projeto Intercâmbio Raízes Angola Brasil, os jovens investigaram coletivamente os hábitos alimentares e agrícolas, a influência banta na língua, a tradição na globalização, as culturas religiosas e os movimentos sociais negros em ocorrência em seus países, com um modo de raciocinar a partir do conceito de interculturalidade (Walsh, 2001).

Ainda no artigo “Escrevivendo com Conhecimentos Locais: reflexões de uma pesquisadora-negro-educadora durante a pandemia de Covid-19”, aprofundi com mais detalhes o uso pedagógico dos sentidos e tentei registrar minhas emoções, para alargar o entendimento das experiências transatlânticas como parte de uma memória coletiva, vivenciada com suas contingências por meio das gerações. Na prática, os estudantes utilizaram a capacidade de seus corpos, não somente a mente, em recordar outros espaços e tempos por meio das sensações. E, com isso, imaginar como o corpo-território africano seria capaz de traçar rotas de diálogos por meio de sementes trazidas nos cabelos, em grafias contidas nas tranças, o modo como poderia se aquilombar, tudo era também uma forma de se relacionar com a natureza: sua reação, sua agência negra para re-existência no território que lhe seria muito hostil.

Na sala de aula, virtual ou não, essa discussão é conhecida pelo processo de “reterritorializar” o continente Ameríndio ou, como nos ensina Lélia Gonzalez (1988): um processo de Amefricanizar – são as marcas africanas e também indígenas de re-existência ao colonialismo, aí incluída a desmistificação ideológica e geográfica de que a América se resume à presença dos Estados Unidos. Apresentando, ainda, no caso do Brasil, as contribuições africanas advindas especialmente das culturas bantas e iorubás. No entanto, esse artigo traz

também informações do meu estado de espírito durante a pandemia²³ e de todo o esforço que fiz para me manter produtiva, no sentido acadêmico-ocidental do termo. Embora eu buscasse justamente o contrário: era necessário entender a rota para o aquilombamento, que inclusive iniciaria de modo igualmente remoto (*online*).

Essas aprendizagens foram possíveis a partir das disciplinas da pós-graduação, e dos muitos seminários e congressos virtuais que participei. Além disso, houve ainda investimento em cursos virtuais como o do prof. Eduardo de Oliveira, “Curso Corpo-território e Educação Decolonial”, que mescla experiências teóricas, subjetivas e práticas, bem como os 5 princípios que o autor construiu a partir da sociopoética. Oportunidade interessante para se discutir produções do Grupo Modernidade/colonialidade, mas, sobretudo, outras anteriores e contemporâneas, como fez, e sempre nos alertava, o professor Luiz Alberto²⁴.

Outros três importantes cursos que pude realizar no período pandêmico e que contribuem para o desenvolvimento da tese foram: “Ayo: Cosmopercepções espaciais: cartografia e mapeamento comunitário” (de iniciativa privada), ofertado pela geógrafa Paula Regina Cordeiro; o curso “Gênero e sexualidades no ensino de Geografia” (LEGESEX/UFRRJ); e o curso “Mulheres Negras no Geoprocessamento”, o qual reuniu docentes e discentes de diferentes regiões do país. Este último foi organizado pelo Grupo de Pesquisa Dinâmicas Ambientais e Geoprocessamento – DAGEOP da UERJ, diante da necessidade de se romper barreiras de gênero e de raça na difusão do conhecimento científico. Além desses, realizei também o minicurso “Milton Santos e a ‘questão negra’ no Brasil”, ministrado por Tathiane Vitorino, Diogo Marçal Cirqueira, Denílson Araújo de Oliveira e Billy Malachias – em duas edições.

Todos esses cursos colaboraram, em alguma medida, com minha prática pedagógica e o campo de pesquisa. Exemplo disso foi a proposta de leitura, aos moldes da nova cartografia social, do livro “Ideias para adiar o fim do mundo” do autor Ailton Krenak. Tal proposta, feita aos estudantes do nono ano (no retorno às aulas presenciais), teve como objetivo possibilitar a descolonização de saberes naturalizados acerca da história e territorialidades indígenas. Contemporaneamente destacamos os processos mineratórios e de migração forçada em função da tragédia ambiental no município de Mariana/MG que, para os Krenak, significa também o

²³ O desafeto de não ter o direito de me manter com uma bolsa de pesquisa ou garantir meu afastamento para escrita do doutorado via Secretaria Municipal de Educação, sequer foram mencionados; mas foram também motivo de indignação.

²⁴ Citarei apenas o nome do Professor Luiz Alberto de Oliveira para endereçar todo meu apreço a todos os professores/as que me acolheram em suas aulas remotas. Momento, inclusive, de grande sobrecarga de trabalho doméstico, maternal, profissional e acadêmico para muitas mulheres negro-cotistas do PPGE.

adoecimento de um parente, o rio, que está em coma. E ainda que não pareça fazer sentido teórico, não consigo pensar o livro sem tocar nas questões de epistemicídio, genocídio, cosmopercepção e a trajetória do autor.

Foi se tornando novamente comum, remotamente, que minha participação como palestrante ocorresse também: como no curso “Possibilidades de uma Educação Antirracista: o corpo como linguagem” ocorrido no Campus Malês, em São Francisco do Conde/BA e no Campus da Liberdade, em Redenção/CE; assim como estive *online* apresentando o trabalho intitulado “Raça, Gênero e Classe no Ensino de Geografia: compartilhando inventários de práticas escolares” no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Este último, a convite da pesquisadora Mariana Martins de Meirelles.

Não obstante, atuei na militância enquanto mulher negra e mãe no mundo acadêmico, por meio de palestras. Como na mesa “Carreira, maternidade e acolhimento institucional” cuja fala nomeei como “Geocientistas pela descolonização das relações de gênero”. Para realização do curso, me organizei para apresentar a interseccionalidade a partir de autoras como Karla Akotirene (2018) e Kimberly Crenshaw (2012): corporeidade atravessada por diferentes opressões (avenidas que se cruzam), contudo destacando também os caminhos que tomamos (o papel da encruzilhada como perspectiva de possibilidades) e o papel da luta para transformação, com contribuições de Lélia Gonzalez (1988) e Nilma Lino Gomes (2005).

É importante sinalizar que o convite para o evento como palestrante na referida atividade veio após o aceite para participar em algumas atividades como a Mesa Redonda que refletia sobre a maternidade e seus reflexos na carreira acadêmico-profissional. Abaixo, apresento uma imagem da primeira participação, ainda no IGC/UFGM e, logo após, homenagem, em que apareço com meu primeiro filho à minha frente e o segundo ainda na barriga (foto da direita).

Figura 2 – Mesa Redonda: Maternidade e carreira na Geociências



Fonte: <https://www.instagram.com/p/ByaLHVmJO5q/?igsh=ajhwaGlleXgxeR4>

Descrição: experiência ainda presencial com a ABMGeo. Jun/2019²⁵.

Figura 3 – Homenagem às mães



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CAAktyxpgEl/?igsh=amJjYmY1dGNqNG13>

Descrição: Imagem na rede social da ABMGeo em homenagem às mães geocientistas. Maio/2020

²⁵ O evento organizado pela ABMGeo, ocorrido em 06 junho de 2019, no auditório do IGC/UFGM. Participaram: Dr. Rogata Soares (Corpo docente Geografia), Dr. Márcia Lousada (Corpo docente Turismo) Dr. Rosaline Figueiredo (Corpo docente Geologia), Larissa Pinheiro (Pós graduação Geologia), Kelly Costa (Geóloga Vale) e Aline Neves (Professora Geografia Rede Municipal de BH), conforme material de divulgação.

Posteriormente ministrei o 1º Curso Introdutório de Formação Política Interseccional, com o tema “Raça e racismo: projetos políticos na formação brasileira”, por meio da Associação Brasileira de Mulheres na Geociências – ABMGeo em parceria com Geografias Feministas. E no qual faço uso de uma metáfora, as caravelas portuguesas, que ainda será descrita na tese.

Figura 4 – 1º Curso introdutório de formação política interseccional



Fonte: https://www.instagram.com/p/CZ_-ZTFsGLA/?igsh=cnU1aHljcjc5MzV2
 Descrição: imagem de divulgação do curso. Postagem em Fev/2022

Em diálogo com o Programa Ações Afirmativas, cujo grupo gestor passei a compor recentemente (fev.2024), e por meio da própria Faculdade de Educação da UFMG em comemoração aos 50 anos do PPGE-UFMG (1972-2022), publiquei coletivamente o artigo “Coletivo Cotista Andréa Marques: presenças negras e reivindic(ações) afirmativas”²⁶, no qual contribuí com reflexões acerca de Coletivos de ações afirmativas e entendimentos sobre os desafios estruturais – como o racismo institucional – vivenciados no Programa de Pós-graduação.

²⁶ E-book disponível também em: <<https://www.finotracoeditora.com.br/e-book-conhecimento-e-inclusao-social-aco-es-afirmativas-nos-50-anos-ppge-ufmg-1972-2022>> Acesso em 02 mar 2024

Figura 5 – Ebook: Conhecimento e inclusão social: Ações afirmativas nos 50 anos do PPGE-UFMG (1972-2022)



Fonte: <https://drive.google.com/file/d/19FZbDgcOd1jKVh4zVw9Xwe5IgNRjpREV/view>

Descrição: capa do livro em homenagem à doutoranda Andréa Marques.

Nesse livro²⁷, há quatro eixos, sendo o segundo intitulado “Prof. Luiz Alberto Gonçalves: trajetória e movimento” com cinco artigos dedicados à memória e à homenagem ao Prof. Dr. Luiz Alberto. Destaco: “em todas [estas] contribuições é o papel de humanização conferido aos movimentos negros” (Silva, 2022, p.12), que são a alternativa ao silêncio enquanto ritual pedagógico²⁸, diante de situações de racismo no ambiente escolar.

²⁷ A capa do livro registra a fotografia da doutoranda Andréa Marques que iniciou seu doutorado no PPGE/UFMG em 2018, que compartilhava conosco a mesma Linha de Pesquisa e quem primeiro propôs a construção de um coletivo de cotistas. Ela era uma baiana militante que muito deixa saudades. Em homenagem, o coletivo de pós-graduandas que somos, recebeu seu nome. Andréa participava conosco do acompanhamento das cotas no PPGE, discutindo os resultados. Neste Coletivo Cotista de Estudantes Negros e Negras na Pós Graduação realizamos também diálogos sobre nossas percepções e iniciativas diante dos desafios estruturais da pós graduação, as marcas do racismo em nossa trajetória. E no acompanhamento das cotas denunciávamos que na análise dos anos de 2018-2022, menos da metade das vagas reservadas estavam sendo ocupadas por cotistas. Além de não preenchidas, as cotas eram remanejadas para os candidatos com inscrição pela modalidade de ampla concorrência, aprovados nesses três anos de investigação.

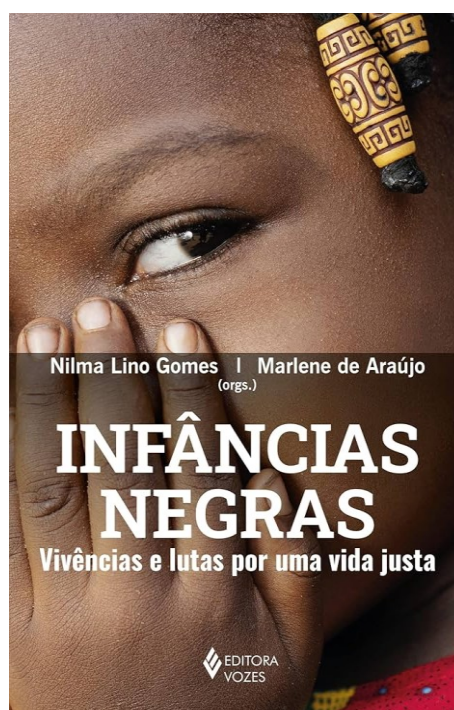
²⁸ Ver tese do prof. Luiz Alberto, do ano de 1986 -

O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série). Disponível em <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9R6PKM>>.

Diante disso, e a partir das aprendizagens, também oriundas do movimento negro, que destaca a necessidade de pesquisas que não permitam a objetificação dos seus sujeitos, publiquei o artigo “Camaradas fazem geografias negras na infância e adolescência”, no livro “Infâncias Negras: vivências e lutas por uma vida justa”²⁹. No caso, atividade do grupo de pesquisa “Infâncias e Educação: concepções e práticas no ensino fundamental de Tempo Integral” (CNPQ). O artigo teve como objetivo:

[...] apresentar experiências geográfico-culturais e discursivas de “camaradas”. A fim de superar a condição de existência do Outro respaldado pela narrativa que se faz do “filho do branco”. É possível afirmar que narrar e se permitir ouvir as histórias de camaradas não se resume ao ato de dizer/escrever frases, mas de poder existir (Ribeiro, 2017), ser parte de um projeto educativo emancipatório (Gomes, 2017) e de tensionar a ciência, em especial, a geográfica que deve, por sua vez, considerar a interculturalidade enquanto busca por descolonização e transformações sociopolíticas (Walsh, 2007) (Alves, 2023, p.122).

Figura 6 – Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa



Fonte: Divulgação Editora Vozes

Descrição: livro indicado ao Jabuti Acadêmico no Eixo Educação e Cultura, ano de 2024.

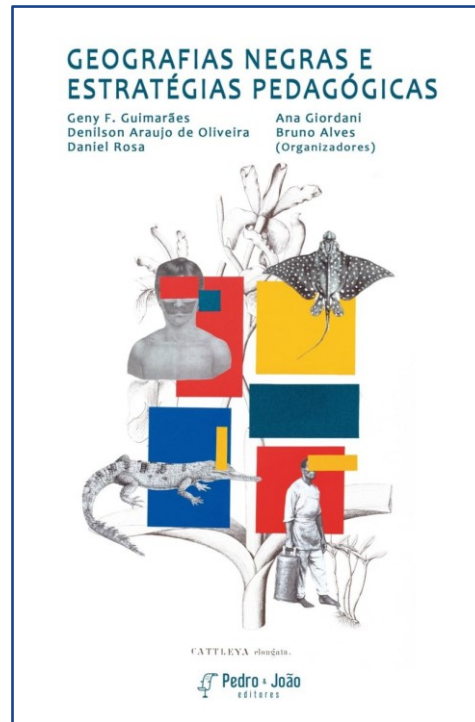
²⁹ Nesse livro há a urgência das crianças não terem suas infâncias mutiladas pelo racismo e outras formas de discriminação, assim como a potência destas falarem de si na relação com o mundo. O livro articula práticas pedagógicas e metodologias de pesquisa de respeito das diferenças. Esta obra foi uma das 5 finalistas do prêmio Jabuti Acadêmico de 2024.

Em cumprimento do estágio docência, colaborei por meio da disciplina “Movimentos sociais e legislação antirracista”, com auxílio do Prof. Natalino Neves da Silva. Um momento importante, uma vez que não realizei estágio docência durante o Mestrado, bem como pela contribuição dessa prática para o doutorado em curso; minha primeira prática no Ensino Superior. Estudantes e convidados externos, de ações coletivas, e a visita ao quilombo Chacrinha dos Pretos – Belo Vale/MG trataram de temáticas como: a importância dos movimentos sociais e sujeitos políticos; movimento social negro; luta por direito à educação; legislação antirracista na educação; cidadania intercultural; políticas de ações afirmativas e educação; transnacionalismo negro; e o Estado democrático no século XXI em meio a aprendizagens contracoloniais e antirracistas.

Juntamente com o professor Natalino Neves e a professora Roberta Farias, conduzimos ainda o Grupo de Estudos do Programa Ações Afirmativas (2021/2022), uma demanda oriunda dos próprios estudantes, majoritariamente negros, do curso de Pedagogia, que abarcou igualmente estudantes de outros cursos da UFMG. Dessa experiência, destaco a prioridade no público da graduação, uma vez que o Programa tem entre seus pilares o objetivo de construir, com a graduação, a entrada e continuidade dos estudos na Pós-Graduação. Ademais, esse programa apresenta uma metodologia que visa a emancipação dos sujeitos que passaram a atuar ativamente na promoção de ações de comemoração dos seus vinte anos: por meio da organização e presença em seminários e atividades culturais. Cabe destacar que dois dos textos mais discutidos foram o livro “O movimento negro”, do ativista e filósofo Marcos Cardoso, e o artigo “Movimento negro e educação”, de autoria do professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Além do grupo de estudos, pude realizar duas disciplinas denominadas “Geografias Negras”, pela Universidade Federal Fluminense (UFF); uma agenda que considerei prioritária em função da temática deste doutorado. Com isso, pude atuar na condição de estudante matriculada e assistir a aulas com professores/as geógrafos/as de formação, que discutiam, cada qual em seu foco, como as questões raciais demarcam a espacialidade, as políticas e a formação do território brasileiro. Na primeira versão, como atividade de finalização da disciplina, publiquei o artigo com o geógrafo e mestrando Marcus Delphim (UFF), que pode ser encontrado com o título “Contribuições das geografias negras na ‘Crônica de 19 de maio de 1888’, de Machado de Assis: enfrentando a farsa”. O desafio foi construir um material cujo público-alvo fossem professores e estudantes do Ensino Médio, porém, atendendo também os anos finais do Ensino Fundamental.

Figura 7 – Geografias negras e estratégias pedagógicas

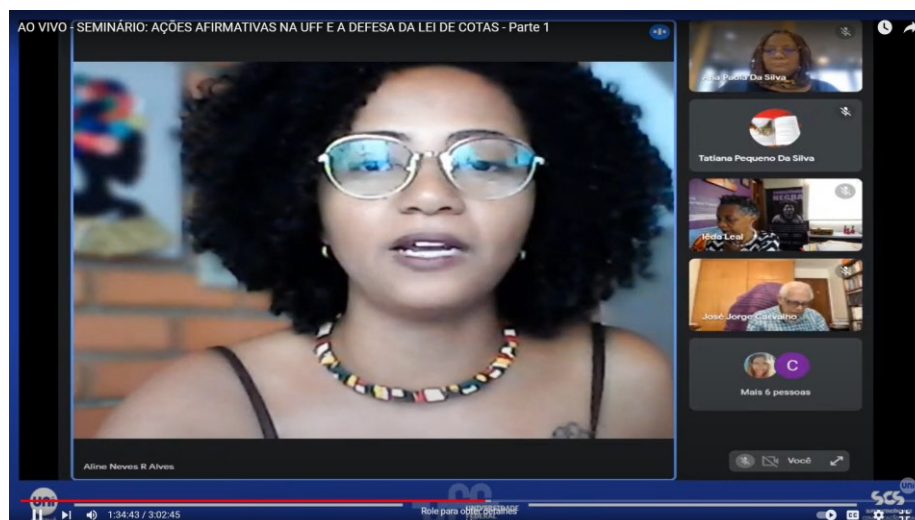


Fonte: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/04/EBOOK_Geografias-negras-e-estrategias-pedagogicas-2.pdf

Descrição: imagem da capa “Arte Rosana Paulino – Obra da série Geometria Brasileira”, 2018.

Recordo aqui que o diálogo com esse grupo de professores lançou luz à minha a responsabilidade de proferir uma fala em defesa das políticas de ações afirmativas em momento de grande preocupação política acerca da renovação da Lei Federal que, no caso, institui a reserva de vagas no Ensino Superior. A mesa recebeu o nome “Ações Afirmativas na UFF e a Defesa da Lei de Cotas”, ocorrida em novembro de 2021. Nessa atividade, estive na mesa com a Dr^a. Ieda Leal e o Dr. José Jorge Carvalho.

Figura 8 – Ao vivo - Seminário: ações afirmativas na UFF e a defesa da lei de cotas



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=w81TR7RgbrI>

Descrição: paper produzido para defesa das Cotas. Início da participação 1:16.

Em meio a isso, fundei o Grupo de Trabalho Geografias em Perspectivas Negras (GT GEPENE), juntamente com a colega Lana Isabela Santos Felismino, naquela ocasião, graduanda em Geografia pelo Instituto de Geociências da UFMG, a quem tive a honra de orientar em sua monografia/trabalho de conclusão de curso, cuja defesa se deu em 2021. No entanto, destaco que no documento oficial – Planilha de avaliação do trabalho de conclusão de curso – meu nome consta como examinadora. O que mais uma vez informa o que consegui descrever no primeiro artigo citado neste relatório/capítulo:

Seguramente essa demanda ampliará, afinal a presença de cotistas negros/as está intimamente ligado à possibilidade do aumento no interesse por temáticas que afetem projetos de vida, a identidade e os territórios desses estudantes, que podem possivelmente colaborar para o crescimento dos movimentos sociais negros de base acadêmica. Entretanto, o que afirmo carece de investigação. Em virtude disso, eu mesma me sinto na responsabilidade de colaborar em coorientações por meio de parcerias com docentes dessa instituição. No entanto, acredito ser prudente que se abra concurso para essa área do conhecimento na Geografia, a partir das contribuições do campo das questões raciais. E isso não ganhará relevo na organização, se uma séria discussão sobre o currículo do curso de Geografia bacharelado e, especialmente, da licenciatura não ocorrer a partir dos dispositivos da Lei nº10.639/03 (que torna obrigatório o ensino de História da África e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do país) a incidir no ensino superior [...] (Alves, 2021, p.10-11).

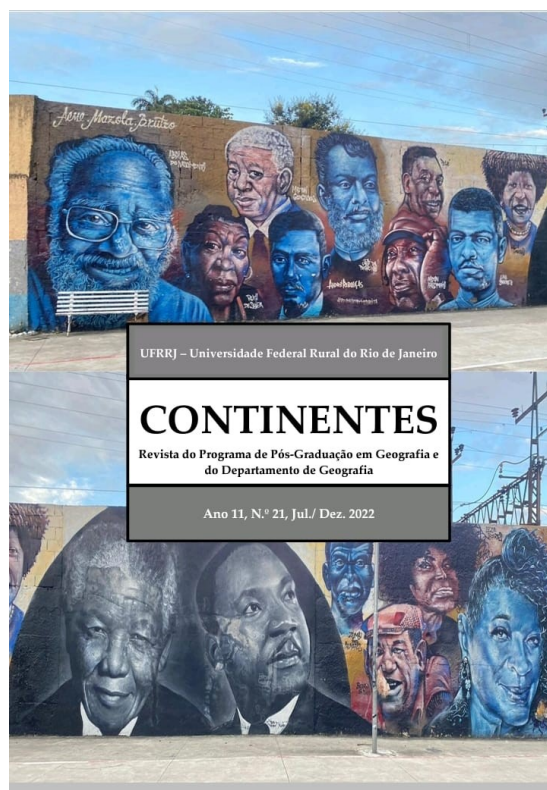
Após a criação do GT GEPENE, tive a oportunidade de organizar o Dossiê Geografias em Perspectivas Negras³⁰, juntamente aos pesquisadores Eduardo Oliveira Miranda e Geny Guimarães. Posteriormente, contamos com as finalizações da pesquisadora Adriana Carvalho

³⁰ O seu conteúdo está disponível no site:

<<https://www.revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/view/437>> Acesso em 03 mar 2024

Silva. Esse dossiê se encontra disponível na Revista Continentes do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Figura 9 – Dossiê Especial: Geografias em perspectivas negras



Fonte: Divulgação da Revista Continentes -

<https://www.revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/issue/view/24>

Descrição: capa com fotografias de Jezieli de Figueiredo - Mulher preta moradora de Mesquita." "Mural em homenagem a Personalidades Pretas", localizado no muro da linha férrea em Mesquita, RJ".

A escolha do nome do dossiê se baseou no argumento que defendi, à época, de que existiam diferentes vertentes/movimentos que se expressavam a partir das interações investigativas das dimensões raça/cor e espaço – o que já não era, obviamente, desconhecido. A decisão final foi a opção de redigirmos sobre três eixos, então denominados: Eixo 1 - Corpo-território e as interfaces entre gênero, raça e sexualidades; Eixo 2 - Epistemologias negras e ciência geográfica; e o Eixo 3 - GeoNegras e Diferentes Linguagens. Eu fiquei responsável pelo segundo, que ficou assim descrito na chamada para publicação:

O presente eixo reuniu produções teóricas que se debruçaram em analisar a espacialidade das experiências negras nas Américas e as diferentes formas de ocupação de tais grupos sob a ótica de conceitos fundamentais da ciência geográfica. Em destaque, temos escritas acadêmicas que apontam processos de descolonização epistêmica da Geografia e/ou do ensino de Geografia no Brasil, a partir da Lei Federal Nº 10.639/2003, que altera/complementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. Tais produções, ao apontar análises a partir da

racialização do espaço, podem ser lidas em seu conjunto enquanto resultados das mobilizações das lutas antirracistas na diáspora africana (Guimarães *et al.*, 2022, p.6).

Nesse momento, o GT GEPENE iniciava suas atividades, mas, antes disso, pude participar de ações como, por exemplo, enquanto mediadora na mesa de lançamento do primeiro Dossiê de Geografias Negras, em novembro de 2020 pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

Busquei registrar até aqui os primeiros movimentos no doutorado em diálogo com o Programa Ações Afirmativas e a Rede de Geógrafos/as Negros/as. Dessa forma, acredito que fui trançando os cabelos. E como pode acontecer, ocorreu de fazermos uma pausa no penteado. Adoei e pedi ajuda no meu quilombo familiar, então, da casa de minha mãe, realizei uma atividade que desejava muito na minha trajetória acadêmica: atuar no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-2024-2027). Essa seria a única atividade que eu me envolveria seriamente no campo acadêmico no final do ano de 2022 e início de 2023. A licença médica veio como uma pausa muito prudente porque necessária para minha recuperação física, mental e espiritual no ano de 2023.

Contudo, é preciso ter calma. Nosso povo na diáspora trabalhou muito e ainda o faz, portanto, caberá a nós que estamos aqui recuperar as energias, aprender com os mais velhos e tomar providências para bem vivermos. Então, as outras atividades produzidas junto ao GT GEPENE, na condição de coordenadora, ainda serão abordadas no capítulo 3 desta tese. A exemplo da atividade como parecerista da Revista “Terra Livre”, que é uma publicação semestral da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) ou entrevistas fornecidas em nome do GT ou enquanto sua representante legal via Seção Local Belo Horizonte.

Afinal, pretendo destacar as experiências de re-existência, como nos brindou Conceição Evaristo ao nomear, na década de 90, a sua escrita como nossas escrevivências. As violências que a mulher negra viveu desde a colonização, sua presença no ambiente acadêmico é algo ainda em construção nas últimas décadas, especialmente no Brasil.

O fato das guerras por independência demarcarem o pós-colonial no ambiente acadêmico, não significou o fim da colonialidade. A decolonialidade, ao ajustar a rota para referências de análises menos universais e mais locais, nos possibilita ver o global, nossa localização, por exemplo, epistêmica. E fazer disso a continuidade das lutas contra as opressões também no campo acadêmico.

Então, peço licença a Leda Martins (2021), a quem agradeço por abrir caminhos, trago em minha escrita trechos do passado e do presente, estou aprendendo a caminhar com minhas

pernas, meus sentimentos, minhas lembranças e afetos negros. Eu sei que quero demarcar minhas memórias como professora e pesquisadora que nunca escreveu em primeira pessoa, senão nesta fase do doutorado.

Não pretendo e não quero uma narrativa linear, essa lógica artificialmente produzida alimenta em nós um complexo de inferioridade (Fanon, 2008), especialmente quando não se vê mais em modelos excessivamente ocidentais. Penso em tecer as vivências em sala de aula, o histórico que precede o GT GEPENE, sobre a geografia que conheço e com as contradições de quem narra a partir de si e de onde estou; e, quem sabe, por onde mais eu for, eu sou filha da diáspora negra e aprendiz, sempre. E guardo comigo as lembranças do professor que, na pandemia, soube me cativar em meio ao banzo, por isso, dedico este trecho da tese ao Prof. Luiz Alberto de Oliveira.

1.2 Primeiros diálogos

As teorias e métodos que se apresentam na tese são importantes na minha trajetória, uma vez que a prática pedagógica tem me ajudado a indagá-las e vice-versa, se retroalimentando. Além disso, o discurso acompanha a interpretação que faço das experiências vividas. E elas só são significativas para uma pessoa, por terem sido comunicadas. No meu caso, por meio de intenções pedagógicas que eu construí antes mesmo de pisar na escola como professora. Nesse sentido, observei meu afastamento discursivo e teórico-prático acerca das primeiras leituras que realizei sobre Geografia e Decolonialidade, embora estudando-as durante as disciplinas do doutorado. Elas fizeram sentido na escrita do projeto e sua revisão, mas não tanto quanto agora e desde a fundação do GT GEPENE.

No entanto, é fundamental apresentar tais discussões por fazerem parte da minha trajetória e também por representarem as marcas do contexto, que não vou desprezar. Logo, este é um subitem escrito pela mesma pessoa, mas em outro momento. O que me instiga a pensar que a grafia (escrita que é pessoal) é algo moldável no sentido de atender, por exemplo, às exigências objetivas e subjetivas de um dado momento e espaço. Sendo, assim, um processo marcado profundamente pelo tempo e pelas vivências de cada indivíduo.

É necessário salientar que a introdução, que aqui intitulo como teórica, tem a intenção de lavar e perfumar os cabelos: que é muito mais que autocuidado, é autoconhecimento. Pretendo posteriormente deflagrar a minha escolha metodológica pela escrevivência: no campo da autoetnografia e, posteriormente, pelo método “desde dentro”, fazendo desta, portanto, uma pesquisa qualitativa, cujo repertório é marcado por reflexões baseadas no modo como me

encontro no mundo.

Neste método proposto, as subjetividades que o assunto possui não são abstraídas ou retiradas ao longo da pesquisa; dessa maneira, o lugar de existência e fala são relevantes e dialogando com a metódica de Ramos (1995) e Achugar (2006) por terem se dedicado a pensar o lugar do negro desde dentro“ e a partir do que possam ser as heranças africanas. Assim, estabelecer uma [...] relação entre método, metodologia e objeto de estudo pode ser compreendida por [...] um caminho coerente dentro de uma perspectiva desde dentro e de escrituras enegrecidas (Guimarães, 2015, p.27).

Então, foi grande o meu encantamento quando, da escrita do projeto de doutorado, me deparei com o livro “Geografia e Giro Descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico” na Biblioteca Central da UFMG. Os textos incorporam reflexões acerca das permanências do colonialismo (colonialidade) e da manutenção de estudos, pesquisas e métodos científicos que impedem o surgimento/aparecimento de outras racionalidades que não sejam de origem eurocêntrica. Ademais, exprimem o compromisso ético e político com grupos que realizam experiências de re-existências, nomeados como subalternos. Sendo uma obra produzida a partir do I Seminário, que dá nome ao livro, realizado em novembro de 2014, por geógrafos, dos quais 13 homens e 4 mulheres.

Entre as produções, notei nomes conhecidos e o imediato interesse pelo eixo³¹ “II - Raça, espaço e colonialidade do poder, do saber e do ser”, em que se encontram os pesquisadores Renato Emerson dos Santos, Denílson Oliveira, Gabriel Siqueira Corrêa e Carolina de Freitas Pereira. A racialização do espaço é considerada como fator histórico pautado por projetos de branqueamento e de resistências negras. Nesse sentido, é apresentado o movimento negro como ator político que organiza discursos/práticas que denunciam as desiguais relações de poder aí intrínsecas. Assim como colonialidade e racismo são tratados espaço-temporalmente a partir da realidade brasileira. Além disso, há também a análise da mesa referente ao evento acima citado.

Ademais, os marcadores da história das ciências humanas foram mantidos como fator fundamental ao examinarmos, por exemplo, a constituição da universidade ocidental a partir da identidade de pessoas fenotipicamente brancas. Sob esse ponto de vista, interessava apresentar o histórico das universidades brasileiras que foram criadas sobre as bases dos discursos científicos das teorias raciais de seu tempo³²; denunciadas e anunciadas nas últimas décadas

³¹ Os outros eixos são: I. Renovação do pensamento crítico; III. Povos indígenas e comunidades tradicionais e as lutas pela descolonização do saber, do poder e do território; IV. Representações e imaginários geográficos (des)coloniais.

³² O racismo científico se consolidou por meio de teorias raciais que vigoraram do final do século XIX ao início do século XX pelos *homens de ciência*, que não reconheciam outros conhecimentos, tampouco a possibilidade de não brancos produzirem conhecimento válido para o meio acadêmico (Schwarcz, 1993). Tal pensamento impactou não apenas o campo, a estrutura e os modos de se produzir conhecimentos científicos como também “a vida e as trajetórias de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros e negras, inclusive, na educação” (Gomes, 2010, p.497). O período histórico nomeado de racismo científico ocorre justamente em razão das pseudoteorias raciais utilizarem instrumentos de dominação e racismo por meio da ciência no Brasil, ainda que sua implementação já

pelas correntes contra-hegemônicas e não hegemônicas.

Diante do contexto, temos pesquisas empíricas que têm apontado que os modos de se construir conhecimento legitimado na matriz eurocêntrica recai sobre os corpos negros e indígenas, materializando-se nas universidades públicas, por meio da dificuldade de acesso, permanência e, por conseguinte, baixa representatividade de docentes e pesquisadores/as negros/as (Praxedes, 2009), o que resulta na ausência de conhecimentos afrocentrados nos currículos (Gonzaga, 2017) bem como os de povos originários.

No entanto, a perspectiva negra ou indígena desafia a missão colonizadora pelo simples fato de não concordar e reagir às diversas formas de opressão, daí o esforço branquiocêntrico de alçá-las à condição de estórias primitivas e ou fantasiosas, portanto, na esfera de mitos e tradições. Em sala de aula, problematizar os discursos imperialistas, a perspectiva do colonizador, é um grande desafio, já que a ciência organizada pelo colonizador inicia-se por meio de classificação, métodos e técnicas que filtram narrativas contra-hegemônicas de modo a invalidá-las ou, simplesmente, invisibilizá-las.

Exemplo disso é a forma poderosa de se apropriar e se posicionar na dominação de grupos humanos e de seus territórios, na esfera da ciência geográfica, que foi historicamente pelo uso do mapeamento para dominação. No entanto, essa é uma estratégia que remonta a ideia de que mapas foi uma tradição criada na península euro-asiática e que, portanto, carece de desmistificação ou descolonização desse saber e do poder dessa narrativa, especialmente quando observamos que os povos Maias já detinham esse conhecimento, tanto quanto outros grupos sociais africanos.

Esses, por sua vez, diferem-se da normatividade dirigida pelos europeus ao restante do mundo, cujas coordenadas são a base do sistema então conhecido. Já em África ou América, continentes nomeados por colonizadores, os mapas produzidos têm como preocupação a manutenção da vida em comunidade, bem como o espaço ali produzido e sistemas de orientações peculiares, como aqueles que vislumbram o céu e se voltam à cosmogonia e/ou às tradições ancestrais/religiosas para reprodução do território. Não é demais lembrar que se encontra na Etiópia o observatório mais antigo do mundo³³.

estivesse caindo no desuso em países europeus. Convém enfatizar que “a universidade foi o principal espaço de divulgação dessas ideias e práticas” (Gomes, 2010, p.497).

³³ Informações obtidas no Curso Ayo, Cosmopercepções espaciais: cartografia e mapeamento comunitário - elaborado e conduzido pela geocientista Paula Regina Cordeiro, em que foi possível conhecer teorias que nos ajudam a construir mapas a partir de outras epistemologias; já que não existe apenas um tipo de representação. Atente-se ao fato de que no curso apreende-se informações acerca do ato de cartografar com fato histórico não colonial. Ou seja, não é o mapa que é colonial, mas a forma que hoje o usamos universalmente para cartografar. E a ausência de outros sistemas de orientação na episteme da História da Cartografia reforça tal concepção.

Não se trata de orientar apenas para a conquista do espaço alheio, algo que é típico dos mapas coloniais. Ao contrário, a finalidade aqui é o alargamento dos modos de manutenção da vida. Uma aprendizagem contra-hegemônica que pode ser visualizada em discussões travadas por cientistas que nos incitam ao exercício de descolonização, tais como “Cartografias para adiar o fim do mundo” com Ailton Krenak e Muniz Sodré no Festival de Literatura³⁴ (2021), na perspectiva contra-colonialista de Antônio Bispo (2015) e geógrafos como Paula Regina Cordeiro (2023), Rafael Sanzio (2014) e Renato Emerson dos Santos (2021) etc. Este último nos relembra nomenclaturas atuais desse movimento que chamo, com ressalvas, de descolonização a partir das “novas cartografias sociais, cartografias participativas, cartografias da ação, entre outras” (Santos, 2011, p.2), nas quais incluo também aquelas que consideram a dimensão do corpo e do território, como discutido por geógrafos como Alex Ratts (2006) e Eduardo Miranda (2020), resguardadas as dimensões do debate teórico.

Essa foi uma experiência que pude colocar em prática na realização das pesquisas de monografia e de dissertação, com o uso de mapas mentais junto à comunidade quilombola de Barro Preto (Santa Maria de Itabira/MG). Essa prática se deu ainda na organização dos mapas produzidos pelas crianças desse território e posteriormente na reinterpretação do material cartográfico associado a outro momento de suas vidas, a adolescência. Assim, em ambas as pesquisas, houve uma mescla entre correntes da Nova Geografia, também conhecida por Geografia Crítica, e importantes aspectos da Geografia Cultural, de base Fenomenológica³⁵. Cabe registrar que uma não invalida a outra, como observado no artigo publicado por Mariza Fernandes dos Santos (2021), que analisou produções científicas (teses e dissertações)³⁶:

Pelo que pudemos apreender [...] a maior parte (22 entre 32) dos/as pesquisadores/as direciona suas análises para temas como as disputas por espaço, principalmente quando se estuda os terreiros de religiões de matriz africana; a segregação socioespacial; o apagamento das manifestações culturais afro-brasileiras na história e na geografia; e a politização da identidade negra e quilombola a partir da valorização das tradições afro-brasileiras. Há, ainda, uma tese (Paula, 2010) que analisa relações de gênero na congada de Catalão-GO (Santos, 2020 p.73).

Portanto, tais correntes podem estar em diálogo. Além disso, é importante considerar, neste capítulo introdutório das produções teóricas que me afetam, que perceber o exercício de descolonização não ocorre por um acaso, é histórico e possui lócus de enunciação. Tampouco

³⁴ Disponível em: https://flip.org.br/2021/evento_principal/ Mesa-19-cartografias-para-adiar-o-fim-do-mundo/

³⁵ Pretendo explorar tais conceitos nos próximos capítulos.

³⁶ Ela explica que estes resultados ocorrem diferentemente de pesquisas anteriores como as do professor Alex Ratts (2010) e professores Cirqueira e Corrêa (2014).

é produto exclusivo de algumas correntes contra-hegemônicas ou não hegemônicas como a Decolonialidade, que será apresentada ao longo do texto.

Na Educação Básica, experimentei a construção de um movimento de luta por descolonização do “currículo prescrito, vivido e narrado” (Silva, 2013), a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, que se abre à interculturalidade³⁷ e exige um exercício cuidadoso sobre o processo de análise de diálogos e conflitos que ocorrem no sistema atual de produção do conhecimento. Sistema esse no qual pesquisadores/as e comunidades que são alvo, por exemplo, de mapeamento na Geografia, não sejam tratados como objetos e sim sujeitos da produção do espaço. Informações como essas circulam em minhas aulas de Geografia, não se restringindo, portanto, ao espaço do ensino superior.

Ainda sobre o mapeamento, a exigência ou solicitação para uma participação mais horizontal entre pesquisadores/as e moradores de territórios tradicionais pode ser encontrada em experiências que mesclam e respeitam conhecimentos tradicionais e acadêmicos. Obviamente que exige sensibilidade e engajamento em um compromisso que podemos nomear como não colonial. E que gostaria de apresentar como uma aprendizagem histórica oriunda de articulações sociais, que buscam o direito à existência de diferentes modos de vida.

[...] a descolonização não significa e nem quer significar uma rejeição total da teoria, da pesquisa ou do conhecimento ocidental. Em vez disso, trata-se de centrar nossas preocupações e nossas visões de mundo, para então conhecer e compreender a teoria e a pesquisa a partir de nossas perspectivas e de nossos próprios objetivos (Smith, 2017, p.55).

Uma das formas mais diretas de ação da colonialidade do poder, do ser e do saber no campo acadêmico se ancora sobretudo na ideia de neutralidade científica, uma atitude predominante da ciência moderna. Contudo, o projeto das perspectivas negras, que será uma das experiências apresentadas neste doutorado, é menos por um apego a seguir formatos engessados de se fazer ciência e seus métodos e mais por uma atitude crítica em construção que não despreza saberes negros emancipatórios oriundos, notadamente, dos sentimentos de ser quem é, incluindo elementos como raiva, amor, autorrespeito, que são intrínsecos ao fazer

³⁷ A interculturalidade (Walsh, 2005, p.25) experimentada com os estudantes se pautou nos legados eurocêntricos, antes pelo contrário, quando a professora-amiga angolana faz o contato inicial, foi para tratar de conhecimentos apagados por esta visão de mundo. Assim, Angola e Brasil, por meio do projeto, fazem diálogos nascidos nas críticas do sul-sul. Vejo tal conceito para além de uma teorização, mas uma perspectiva que se pode construir metodologicamente na prática. Seja no campo educacional ou não, a interculturalidade crítica (Walsh, 2007) pode ser lido como projeto de re-existência dos grupos que foram subalternizados e agora dialogam, produzem conhecimentos, entre si em aliança.

científico: porque humano e também com sujeitos interessados em retirar tais conhecimentos das margens da produção científica.

A decolonialidade, portanto, tem a ver com “a emergência do condenado como pensador, criador e ativista e com a formação de comunidades que se juntem à luta pela descolonização como um projeto inacabado” (Maldonado-Torres, 2019, p.46). Onde razão e emoção coexistem e se imbricam para superação acadêmica de nos vermos enquanto o Outro (Morrisson, 2019), enquanto objeto de pesquisa, suficientemente apartado do eu (razão).

Não é demais recordar, ainda do projeto de doutorado, que no livro *Universidade e Poder*, a pesquisadora Maria de Lourdes Fávero (2000) enfatizou a necessidade de se compreender que, no espaço acadêmico, não há somente “as ações dos grupos ou pessoas que emanam as leis, portarias, normas, etc”, mas, principalmente, “os interesses que os moveram a tomar tais medidas, os fins que tinham[,] em mira, a significação que para eles tinham tal evento, em determinado momento” (Fávero, 2000, p. 16). Pensar a Universidade e a produção do conhecimento inclui compreender a continuidade do papel dos “*homens de ciencia*” e suas intencionalidades e recusa às políticas afirmativas, tais como a Lei de Cotas do ano de 2012. A negação do objeto que fomos à autoria que desejamos. Entrada e permanência bem sucedida, como apregooou tão bem o Programa Ações Afirmativas na UFMG.

Assim, me autorizo a pensar, criar e agir de modo que meu corpo possa ser questionador, pois ele é meu território (Miranda, 2020). Faço dessa experiência doutoral a possibilidade de não separar a educadora da pesquisadora, da mãe nem da estudante. Meu jeito de ser, da forma de aprender, do ensinar à forma de sentir. Sei que isso jamais será suficiente para romper com a colonialidade do saber, do poder, do ser e da natureza, mas, quando uno-me aos meus coletivamente, sei que é possível criar referências, fissuras, a partir do que veio antes e suas diferentes grafias. Como as escritas e entrevistas de Milton Santos que não se furtaram em revelar sua atenção à questão da corporeidade negra e da cidadania, inclusive espacialização de segregações em cidades africanas (Cirqueira, 2010). E as escritas de Carolina Maria de Jesus, que corajosamente, nos anos de 1970, se afirmou escritora com a publicidade do que deveria ser a política nos espaços marcados pela ausência do Estado. O que fazemos e o que precisa ser construído em prol de justiça social e epistêmica, depende da coragem que imprimimos ao inscrever a nossa competência no saber-fazer.

Assim, apresento-me como uma mulher negra na ciência, historicamente masculina e fenotipicamente branca, que, desde o início desta pós-graduação, dialoga com docentes de vários cursos de Geografia no Brasil. Além, antes mesmo dessa pós-graduação, por meio de

eventos como o Congresso de Pesquisadores/as Negros/as da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE-ABPN), da Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (ENPEG) e o Encontro Nacional de Geografia (ENG) da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Mas, é importantíssimo frisar que os primeiros citados foram meus mentores/as para entender a história de formação desse país e da ciência, já os últimos, o motivo para permanecer na academia e manter os desejos negros de plena humanidade (Fanon, 2008, 2020) vivos dentro de mim, já que é papel da Geografia interpretar a realidade vivida.

A metodologia empregada segue, como sinalizado, com o “método desde dentro” (Guimarães, 2015), no campo da Geografia, e se justifica pelo acúmulo de críticas então produzidas acerca dos moldes extremamente sistematizados de se produzir uma tese. E especialmente pela necessidade de praticar aquilo que se deseja na elaboração de uma pesquisa acadêmico-descolonizante: a superação da hierarquização entre experiências advindas do ensino promovido na Educação Básica e aquele oriunda do ensino superior. A superação da falácia sobre a existência de uma ciência promovida com neutralidade, bem como, linear-evolutiva com relação a sua historiografia e à crença de que um período ou modelo científico, nas ciências humanas, cria a inexistência de seu antecessor, tal qual a Geografia Crítica e a Geografia Teorético-Quantitativa que não excluem definitivamente uma e outra.

Portanto, reforço metaforicamente, nesse momento, o desejo negro de enaltecer Palmares, pois não se trata de negar ou coroar Zumbi como nos ensinam na lógica moderno-ocidental, mas permitir que sua história de vida seja respeitada no interior de lógicas coletivas, ora coerentes, ora contraditórias. Ou seja, de me permitir emergir nas páginas da história, enquanto indivíduo que busca o direito à diferença, tal qual o coletivo busca o direito à igualdade diante da diferença que o subalterniza. Ambos têm o direito de existir dignamente em sociedade, daí meu desejo negro de narrar também meu lugar de enunciação.

Fogo!...Queimaram Palmares,
 Nasceu Canudos.
 Fogo!...Queimaram Canudos,
 Nasceu Caldeirões.
 Fogo!...Queimaram Caldeirões,
 Nasceu Pau de Colher.
 Fogo!...Queimaram Pau de Colher...
 E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades
 que os vão cansar se continuarem queimando

Porque mesmo que queimem a escrita,
 Não queimarão a oralidade.

Mesmo que queimem os símbolos,
 Não queimarão os significados.
 Mesmo queimando o nosso povo,
 Não queimarão a ancestralidade.

Nego Bispo [dos Santos] (Santos, 2015, p.45)

Com relação à disposição dos capítulos, proponho quatro capítulos nomeados a partir de uma atitude metodológica de demarcar por meio da estética negra os cuidados com esta tese. Daí o ato de nomear cada capítulo pensando nessa tradição ancestral de realizar tranças, marcas do nosso corpo-território em diáspora. Assim, temos:

1. Apresentação do relatório ao PPGE em homenagem ao Prof. Luiz Alberto Oliveira”, uma introdução que chamei de teórica por apontar os principais autores/as com quem dialogo e a parte metodológica da tese;

2. Momento em que estou pontuando a questão do colonialismo e algumas estratégias para superar a ausência de um currículo antirracista nas aulas de Geografia, notadamente durante a pandemia de Covid-19, no ano de 2021, e com auxílio da Pedagogia da Diversidade;

3. No terceiro capítulo, experimento analisar as correntes do pensamento geográfico a partir de duas situações vividas em sala de aula. Nesse interstício, não deixo de mencionar o contexto político-ideológico de cada período no campo da Geografia e seus resultados na sociedade, especialmente na Educação. Posteriormente, apresento como o contexto dos movimentos sociais negros, especialmente após 1988, impactaram minha forma de estar, interpretar e intervir na realidade ao longo da infância e juventude, portanto, dentro e fora da Universidade;

4. Para então, no último capítulo, apresentar a Rede de Geógrafos Negros e sua importância para a criação do Grupo de Trabalho Geografias em Perspectivas Negras, da AGB, seção local Belo Horizonte. Capítulo este que abarca a discussão que pretende melhor caracterizar o que seriam estas perspectivas negras, cuja hipótese é demarcada pela análise da experiência do grupo, em especial, pela sua primeira atividade de Seminário e as contribuições sistematizadas pela pesquisadora Nilma Lino Gomes acerca dos saberes produzidos pelo Movimento Negro no Brasil.

Para isso, ancoro-me também na análise das estratégias, desafios e soluções encontradas pelo GT para sua existência, especialmente no interior da AGB. Nessa análise, faço uso da memória e de conteúdos produzidos pelo GT: atas de reuniões, artigos publicados, palestras realizadas por mim ou pelo GT apresentadas no Youtube, ementas de disciplinas em que

participamos como convidados/as, atividades de extensão como 24º UFMG Jovem, Domingo no Campus e Novembro Negro e reportagens pela Rádio UFMG.

Ademais, no último capítulo e nas considerações finais, além da síntese da tese, pretendo manter uma escrita que não rompa com a razão e a emoção. Entendo que a teoria e a prática são o próprio exercício epistêmico de deflagrar a existência do sujeito-pesquisador com toda sua contradição, subjetividade e conhecimentos. Desafio esse incitado por muitos/as pesquisadores/as do campo das relações étnico-raciais, especialmente mulheres do feminismo negro como: Beatriz Nascimento, Grada Kilombola, bell hooks, Kimberlé Crenshaw, Carla Akotirene e Lélia Gonzalez. É preciso não repetir o que já foi sinalizado como caminho, é necessário percorrê-lo.

1.3 Encontros metodológicos

Chego nessa parte da escrita após uma pandemia, após uma crise sanitária e também política que desmantelou inúmeras ações e instituições públicas que zelavam por direitos básicos a populações subalternizadas: como povos e comunidades tradicionais, no campo³⁸ e nas cidades. E, pessoalmente, após quase ter sucumbido por doenças que são predominantes na população negra, como hipertensão arterial e diabetes *mellitus* (tipo 2) e dois aneurismas cerebrais, mais comum em mulheres, assim como aquela que é resultante de transtornos que desconfio serem derivados da exposição ao racismo (Werneck, 2016). Ainda que eu estivesse cercada de suficiente conforto para não ter saído diariamente para rua, em transportes públicos como a maioria dos meus, para prover a minha família, convivi com inúmeras dores; uma delas aprendi a nomear na última década, a fibromialgia. Ela que já se expressava no meu corpo, que dorme e acorda dolorido dia após dia, desde a adolescência, e que já me acompanhava nas angústias de “criança pequena” preocupada com pessoas que viviam sob lonas na comunidade que nascia ao lado do bairro em que eu morava.

³⁸ As experiências com a chave-conceitual do campo se deu inicialmente durante o mestrado com a publicação que realizei com o pesquisador Ivan Faria, intitulado “A emergência da questão quilombola e a educação da juventude do campo”, por meio do livro *Juventudes do Campo* (2015). A publicação do livro busca romper com o círculo vicioso em afirmar a juventude camponesa alheia aos processos territoriais, em especial às ideias dicotômicas como produção agrícola versus produção industrial. No artigo apontamos a juventude quilombola em local estratégico para se compreender as mudanças em curso no campo brasileiro. E apontamos, à época, uma agenda de pesquisa para suprir lacunas como os diálogos intergeracionais, construções identitárias, religiosidade e acesso ao ensino superior. Já minha nova experiência, no doutorado, com a educação do campo, se deu como bolsista (professora-tutora) da habilitação Ciências Sociais e Habilidades, da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG (LeCampo) durante os anos de 2020-2021.

E tal qual a feiticeira Karabá, cujo livro e filme protagonizado pela personagem Kiriku,³⁹ senti muitas dores, me amarguei, me mantive indignada com o que ocorria no mundo durante muito tempo, mas, especialmente na pandemia, o que só aumentava minhas dores em dados momentos. No entanto, Kiriku me enfrentou, arrancando-me o espinho, a causa do sofrimento e motivo pelo qual me afastei da minha aldeia: precisei prorrogar por dois semestres o envolvimento necessário no doutorado no ano de 2023. Essa pausa foi necessária, pois as cicatrizes de um intenso trabalho na escola e na universidade ainda estavam abertas.

No entanto, Kiriku que acabara de nascer, no conto em que Karabá é uma mulher adulta, na verdade vem antes dela. Um personagem corajoso e tão pequeno que me ensinava a enfrentar diariamente o racismo relatado por estudantes da Educação Básica e com os integrantes do Grupo de Trabalho Geografias em Perspectivas Negras. Eu me libertei do arquétipo de mulher Karabá – reativa às dores que sentia. E me realizei afetivamente por aquele que não só salva a sua aldeia, mas busca compreender a origem das dores da feiticeira que não se sentia amada. No conto, um ser tão pequeno, mas capaz de entrar nas fissuras, no caso, onde homens grandes não poderiam passar. Para melhor entender esse meu enredo, é preciso retomar com ele o ditado iorubá que diz o seguinte: “Exu matou o pássaro hoje com uma pedra que só atirou ontem”. O que do ponto de vista de uma aventura mitológica, tanto no livro quanto no filme, Kiriku é aquele que reúne sentimento e ação, seguindo seu destino, tal qual os movimentos sociais negros na diáspora africana.

Habitante do inconsciente coletivo e do imaginário humano, é um arquétipo catalisador de esperança, capaz de pôr em curso a possibilidade de vida diante da feição da morte, e podendo, em seu dinamismo, fazer aperfeiçoar nossa condição no mundo. O herói é aquele que se lança ao que advém (aduenire, a(d)ventura), disponibilizando-se para o outro. Ao lançar-se à busca de algo perdido, do invisível, do ela vital ou espiritual, favorecerá a transformação de si, de outros, do mundo (Cunha, 2022, p.460).

Em outras palavras, enquanto mãe e feiticeira, sou mulher negra cujo contexto de colonialidade precisa ser explicitado, porém, não mais explicado profundamente, já que muitos antes de mim já o fizeram. Convém apenas reiterar que se trata de viver em um país de extrema violência racial – que julga desde sua estética (aparência) à sua desumanização, considerando o gênero (Gonzalez, 2020), por meio do imaginário e representações coletivas (Munanga, 2005) –, onde a morte física é iminente em função, por exemplo, da não aplicação de tratamentos

³⁹ A obra *Kiriku e a feiticeira* é marcada por uma narrativa de criança que também é protagonista. E marca temporalmente a criação artística de obras que surgem no berço das lutas antirracistas e anticoloniais do final do século XX (Cunha, 2022). A lenda de Kiriku foi transformada em filme/livro pelo franco-belga e animador visual Michel Ocelot, que teria vivido parte de sua infância em Guiné, na África.

médicos adequados, e em tempo, que zelem pelo meu direito de gozar e viver plenamente. Enquanto mãe negra, não escondo da prole as durezas da vida, os deixo livres para seguirem e me mantenho pronta para os acolher, o que não significa que isso seja leve, especialmente por serem filhos fenotipicamente de casal interracial.

Então, estou muito consciente de que o colonialismo não foi apenas uma exploração do ponto de vista econômico, mas também uma condição que busca a todo tempo imprimir a subalternidade em meu corpo e dos que foram subalternizados na esteira do racismo (e suas intrínsecas conexões). Nesse sentido, o feitiço que busco fazer é muito simples. É aquele que o intelectual Guerreiro Ramos tem anunciado como possibilidade de autonomia a nós pessoas negras, que aqui endosso, mulheres negras e periféricas:

A redução sociológica é um método destinado a habilitar o estudioso a praticar a transposição de conhecimentos e de experiências de uma perspectiva para outra. O que a inspira é a consciência sistemática de que existe uma perspectiva brasileira. Toda cultura nacional é uma perspectiva particular. Eis porque a redução sociológica é, apenas, modalidade restrita de atitude geral que deve ser assumida por qualquer cultura em processo de fundação (Ramos, 1996, p. 42).

A minha violência, minha ira e dor, enquanto Karabá, era e será em alguma medida principalmente contra o campo político e o epistêmico-educacional que quer a todo momento nos aprisionar na zona do não ser (Fanon, 2008), invalidando a todo momento a minha existência e de tantas mulheres negras. Isso foi o que me impediu de viver decentemente a plenitude de ser mulher, negra e pesquisadora, “desde dentro” aqui em Belo Horizonte, na Universidade. Mas, que agora não quer se limitar ao movimento de denunciar, mas anunciar o que somente nós podemos fazer. Isso porque o que fizeram por nós, é a versão sobre nós pelos brancos. Geny Guimarães (2018) explica:

Por meio da perspectiva “desde dentro” (Ramos, 1995) perpassa a resignificação e valorização da palavra negro, dissociá-la das mazelas criadas socialmente, construir outras direções ou perspectivas para a existência da população negra e “[r]evelar a negrura em sua validade intrínseca, dissipar com seu foco de luz a escuridão de que resultou a nossa total posseção pela brancura é uma das tarefas heroicas da nossa época” (Ramos, 1995, p.243). O intrínseco, a substância ou essência dissociado da aculturação e das trevas impostas pela brancura, mas por valores da negrura, da autenticidade, do “desde dentro” (Guimarães, 2018, p.13).

Não pretendo nesta tese trazer a discussão sobre a redução sociológica⁴⁰ produzida por Guerreiro Ramos (1996) ou a profundidade do pensamento de Fanon (2008, 2022), ambos

⁴⁰ ‘A redução sociológica’ é um conceito produzido em obra de mesmo nome publicada originalmente em 1965, pelo intelectual Guerreiro Ramos, que pode ser contextualizada como peculiar no interior da sociologia brasileira. O autor, que também atuou como militante negro na ciência e no Teatro Experimental do Negro (TEN) defendia o sentido perspectivista do objeto científico, ou seja, o mesmo não deve ser apartado da localização do sujeito cultural que o traduz. E reitera em sua tese o papel da ciência no desenvolvimento nacional, uma sociologia

importantes para avançarmos no entendimento do que é o subjugamento e como operacionalizar saídas. A intenção é justametne sair do negro-tema, cuja narrativa tem importante lócus de enunciação de pesquisadores/as brancos/as, e me tornar “negra-vida” (Ramos, 1955), que é protagonista de sua história, para colaborar na produção teórica e superação de papéis socialmente impostos às mulheres negras (Collins, 2016). Isso porque tais ideias levianas já me invadiram em demasia, mas espero que cada vez menos corrente, como o fracasso⁴¹ inconsciente ao adentrar espaços acadêmicos sem camuflar as marcas da negritude que carrego em meu corpo.

Então, a escolha metodológica por uma bibliografia majoritariamente negra, do ponto de vista autoral e epistêmica, colabora por acentuar a coerência com as produções da diáspora negra voltadas a conhecimentos sistematizados *desde dentro*. Acrescentando a importância de uma pesquisa marcada por dimensões das subjetividades negras, intrínsecas à realidade em investigação. Assim como pude experimentar parcialmente quando me vi instigada, na monografia e na dissertação, com a base teórica da Geografia Fenomenológica, por essa abarcar análise crítica, comum à Geografia Radical, mas, ao mesmo tempo, promover os sentidos e sentimentos no processo de espacialização. A despeito de tais autores asiáticos, europeus e estadunidenses, não terem necessariamente pensado suas teorias a partir da experiência de crianças e adolescentes em territórios quilombolas do interior brasileiro.

Não obstante, como se trata de uma ação metodológica construída e reconstruída durante todo o período do doutorado, em que pude questionar a todo momento as escolhas que fiz, cabe destacar, ainda, que essa pesquisa inevitavelmente não escapa totalmente do universo epistemológico construído pela ciência moderna: seja pelo modelo de educação superior, seja

engajada, no caso, pelo papel consciente do negro que poderá influenciar a agenda política. E a crítica ao modelo de se fazer sociologia com teorias importadas, quais poderiam cristalizar ainda mais o racismo. Guerreiro é fortemente influenciado por Abdias do Nascimento e Franz Fanon que lhe faziam romper com o modelo colonial de ver a identidade e cultura negra como folclórica, ora exótica, tal comum a muitos sociólogos de seu tempo. Inclusive o embate travado com Florestan Fernandes tinha no âmago a disputa pela hegemonia das ciências sociais no Brasil (Malta; Kronenberger, 2009 *apud* Laborne, 2014, p.26) As contribuições acerca do autor chegaram até mim à cerca de 12-13 anos atrás, ainda na graduação quando pude participar do grupo de estudos sobre Guerreiro Ramos junto ao Programa Ações Afirmativas. Na ocasião, a socióloga que conduzia o grupo de estudos era a pesquisadora Ana Amélia de Paula Laborne. Sua tese de doutorado “Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil” está disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9TDHHV>

⁴¹ Em diálogo com minha orientadora Nilma Lino Gomes, ainda nas revisões do projeto, me vi interessada em dialogar com as produções da pesquisadora Patrícia Hill Collins, especialmente a partir do primeiro contato com o termo *outsider within*, em função do meu local de enunciação, considerando os atravessamentos de opressões experimentadas. Ainda assim, me sinto fortalecida por esta intelectual, que vê potencial nas biografias que nós mulheres negras temos produzido. Seu texto traduzido para o português “Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro” está disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>

pela concepção de mundo marcado pela colonialidade. Contudo, esta tese é marcada pelos desejos negros (Fanon, 2020) de se somar com perspectivas metodológicas da investigação de caráter qualitativo e marcadamente não hegemônico ou, se fizer jus, será contra-hegemônico. Dito isso, relembro o artigo escrito com o geógrafo Marcus Delphim no *ebook* “Geografias Negras: estratégias pedagógicas”, destacamos o entendimento sobre as escrevivências:

A escrita de nós ou escrevivências é um termo cunhado na década de 1990 pela belorizontina Conceição Evaristo. Essa importante escritora tem, por meio de suas publicações literárias, contribuído para que pessoas negras tomem para si o compromisso de serem autoras de suas narrativas textuais. Uma experiência historicamente comum ao grupo racialmente branco, na literatura ou em textos acadêmicos, mas que torna indivíduos ou sociedades negras como objetos e não protagonistas críticos de suas histórias. Escrever, portanto, é uma experiência negra – individual e coletiva – e que Conceição Evaristo traz de seus estudos e vivências na periferia e em diálogo com os movimentos sociais negros. Na Geografia, tem sido utilizada, muitas vezes, como recurso teórico metodológico, ou seja, o modo como se realiza o estudo científico. No caso, trazendo a voz do/a pesquisador/a que problematiza e aponta resultados de investigações que envolvam as dimensões espaciais do racismo, das relações raciais ou das marcas negras como patrimônio brasileiro, conforme nos informa a geógrafa Geny F. Guimarães. Carrega na gênese uma poética e uma ancestralidade, mas também a possibilidade de revelar espacialidades até então pouco exploradas na Geografia (Alves; Delphim, 2021, p.184).

O livro “Escrevivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo” contribuiu para que eu assumisse uma escrita em primeira pessoa. Durante a pandemia, assisti a diferentes vídeos em que Conceição dissertou sobre o seu conceito, inicialmente, uma palavra marcada pela singularidade de uma poética/crítica e não exatamente uma conceituação. Algo que ela pôde narrar na disciplina quando esteve *online* conosco. Assim, além de conceituar as “escrevivências” em seu mestrado, finalizado em 1995, quando criou o conceito-experiência, a autora explica que o seu sentido ficou ainda mais sensível quando foi ouvido da boca de uma criança. Evaristo narra:

O título é inspirado na fala de Vitor Eduardo Severo da Silva, estudante da Escola Municipal Morro da Cruz, em Porto Alegre – RS. Em encontro com a escritora, em 2018, ela perguntou para uma turma do Ensino Fundamental o que significava escrevivência; e Vitor, de apenas seis anos, respondeu: “*É escrever de nós*” (ITAÚ SOCIAL, *online*, 2018).⁴²

Como no trecho da música AmarElo⁴³, reitero que permito “[...] que eu fale, não (não) as minhas cicatrizes”. Então, assumo as mazelas e alegrias, as marcas de minhas vivências, ao trazer a experiência em sala de aula e na militância acadêmica. Em tempo, destaco o trecho da

⁴² Trecho retirado do site <https://www.itausocial.org.br/divulgacao/escrevivencia-a-escrita-de-nos/>

⁴³ Música AmarElo (Sample: Sujeito de Sorte - Belchior) participação Pablo Vittar e Majur. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/amarelo-feat-majur-e-pablo-vittar/>

entrevista do geógrafo culturalista Yilver Mosquera-Vallejo, de origem colombiana, à geógrafa Geny Guimarães:

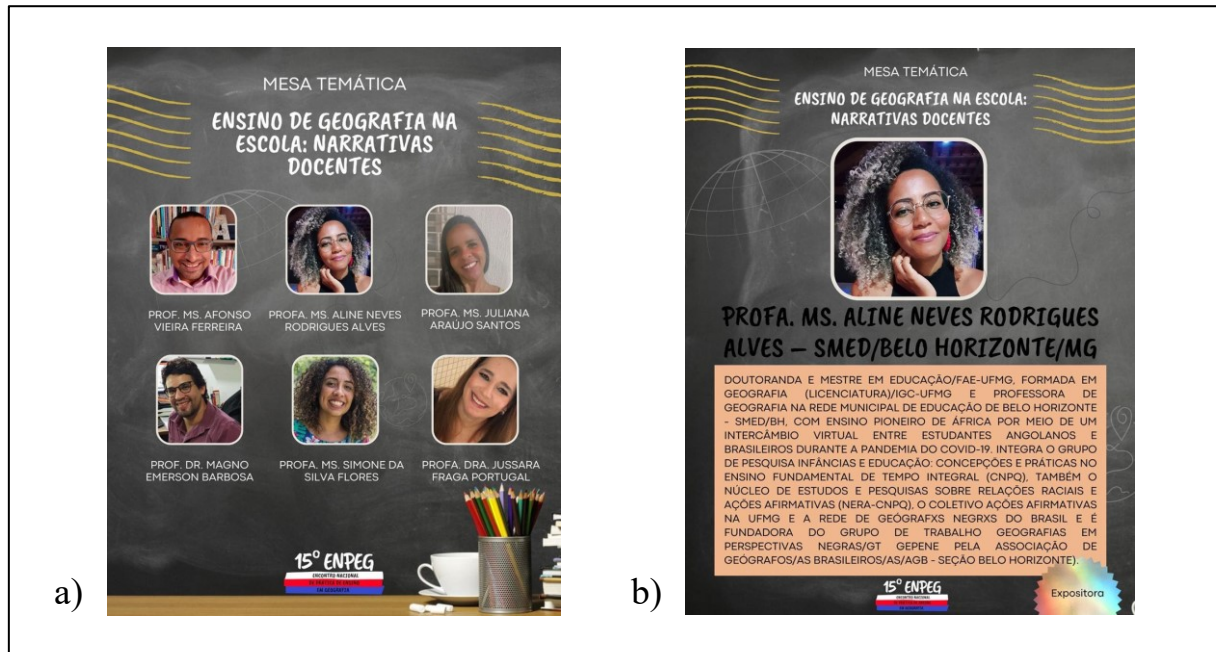
Teórica y metodológicamente, creo que es un campo [geografías negras] que cada día despierta mayor interés, y que a medida que desde las diferentes vertientes conceptuales se vaya aportando en la discusión, eso va a ir definiendo una serie de herramientas analíticas teórico-metodológicas que alimentarán no solo la discusión interna, sino externa. En esto de la discusión interna, e innovadora, me parece muy interesante y potente en términos teóricos y metodológicos esta relevancia que la gente que hace geografías negras en Brasil, como Geny Guimarães y también Denilson Araújo de Oliveira, le dan al término “Escrivência” de la poetisa negra Conceição Evaristo, y su articulación con la perspectiva “desde adentro”. Ese tipo de conceptos y categorías terminan siendo centrales para una discusión sobre geografías negras. El “adentro” que siempre está en diálogo y es coproducido con un “afuera”, es el que nos va a permitir teorizar a partir de esas prácticas espaciales, sentidos del lugar e imaginarios espaciales, experiencias espaciales y territorialidades negras que deben ser algunos de los ejes centrales de las geografías negras (Guimarães, 2022, p.228-229).

Contudo, é válido realizar uma reflexão de que esta é uma pesquisa qualitativa sobre a professora Aline Neves (como prefiro ser chamada publicamente), mas em diálogo sobre nós pessoas negras em diferentes espaços e momentos de organização político-acadêmica. E voltando em minha trajetória doutoral, é preciso recuperar que já ensaiava esta tese em experiências como o convite para estar na “Mesa Temática III – Ensino de Geografia na escola: narrativas docentes”, do 15º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (ENPEG)⁴⁴, em setembro de 2022⁴⁵. Na ocasião, foi possível narrar o fazer docente a partir da minha própria trajetória, aí incluída a infância marcada por apelidos que “desterritorializavam” meu corpo simbolicamente (Kilomba, 2019), ao ser chamada de “menina da Etiópia”, sem, contudo, desprezar as referências de juventude, maternidade (mãe de dois filhos, um cis e outro trans) e há duas décadas em um casamento interracial.

⁴⁴ Informações sobre o evento em <https://www.proet.uneb.br/15enpeg2022/>

⁴⁵ A presença da geógrafa e doutoranda Simone Flores na mesa, também membro da Rede de Geógrafos/as Negros/as, também foi marcada por reflexões e experiências desde a Educação Básica ao ensino superior. <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/29/um-mes-de-enchentes-no-rs-veja-cronologia-do-desastre.ghtml>

Figura 10 – Mesa temática - Ensino de geografia na escola: narrativas docentes - 15º ENPEG



Fonte: Material de divulgação <https://www.facebook.com/15enpeg/>
Descrição: a) Participantes da Mesa Temática; b) Currículo solicitado para divulgação.

Portanto, além da memória que deve ser acionada numa escrita na perspectiva das escrevivências, que abarcam experiências em comum com outros grupos, destaco a distinção entre autobiografia e biografia. Nesse último caso, já tive a oportunidade de realizar, com a doutoranda Sílvia Regina de Jesus, a narrativa da trajetória político-acadêmica da Prof^a. Nilma Lino Gomes, sem a necessidade de entrevistas, mas baseada na seleção de informações disponíveis em suas principais publicações, exposições orais na internet e nas memórias que acumulamos no contato com essa intelectual. Uma pequenina experiência biográfica.

Figura 11 – Caderno Intelectualidades Negras Brasileiras - Edição Mulheres dos Brasis



Fonte: <https://africaeaficanidades.com.br/documentos/cadernointelectualidades2.pdf>

Descrição: artigo publicado: Nilma Lino Gomes: educar e politizar.

A autobiografia se distingue, é uma escrita de si – sou a autora – e, sabidamente, pode margear o ficcional, como no livro *Hibisco Roxo* de autoria de Chimamanda Ngozi Adichie. Entretanto, o que iniciei nesta tese foi o exercício de recordar, acionar a minha memória. E, como já dito, esta não é a única fonte, pois disponho de um pequeno diário produzido na pandemia, assim como o tão requisitado caderno de campo nas aulas de Geografia, gravação de palestras/rodas de conversa em que participei – a maioria de domínio público – e materiais como apresentações produzidas por mim ou conjuntamente com o GT GEPENE para fins de realização de alguns cursos ou produtos de atividades resultantes da minha condição de professora, estudante e pesquisadora.

E a título de distinção, tanto uma biografia quanto uma autobiografia são narrativas que mergulham em memórias, que indubitavelmente são individuais, mas também coletivas. No

capítulo “Autorreconhecimento: entre a memória coletiva e a memória histórica”, desenvolvido na minha dissertação de mestrado, exponho sobre o tema da memória:

Isso porque entendemos que a memória não é apenas individual. Na verdade, ela é coletiva por comportar lembranças vividas pelo indivíduo ou que lhe foram repassadas pelas gerações anteriores. Logo, a memória é propriedade de uma comunidade, um grupo, ao qual o indivíduo faz parte (Silva K.; Silva M., 2006 *apud* Alves, 2012, p.129).

A oportunidade de construir a minha própria narrativa não significa que ela precise fazer parte dos processos moderno-coloniais da memória histórica, uma vez que a memória individual, que é coletiva, possui objetivo distinto da histórica, embora sejam inseparáveis, como discutido no capítulo da dissertação: uma é para sustentação da cultura e tradição, enquanto a outra, para construir imagens unitárias e sequenciais sobre os fatos históricos. Aqui avanço na reflexão para dizer que me refaço em meio a uma desobediência epistemológica (Mignolo, 2008) à ciência moderna quando não pretendo apresentar uma construção lógico-linear, mas, talvez, mais próximo a espirais que buscam interligar situações e aprendizagens.

Portanto, esta é uma escrita delineada por ocorrências, fatos e situações de espaços e tempos distintos, e que se imbricam, pois o que as unem são reflexões acerca de experiências vividas em momentos não necessariamente sequenciais. Sobre a experiência de escrevivência, apresento abaixo um exemplo dessa escrita que também é uma experiência nova para mim:

Durante os anos de 2019 a 2022, fiz uso diário de provérbios africanos em sala de aula. Numa caixinha, a cada dia, um estudante tirava uma frase-provérbio, sendo o desafio decifrá-la em seu contexto. Uma dessas frases, que me inspira nesse momento da escrita, tem sido: “Quando não souber para onde ir, olhe para trás e saiba pelo menos de onde vem”. Assim, me refaço e relembro da diáspora vivida por nós negros e o conjunto de intercâmbios de informações por meio das lutas por independência, que só se tornaram mais consistentes após 1960. Uma temporalidade que se justifica pelo avanço técnico-científico informacional desse período até o dias de hoje.

Esse provérbio africano permite entender quem somos e o que queremos fazer diante do que sabemos ser. É uma forma de conexão que nos liga, sem cessar, às matrizes cosmogônicas e filosóficas que se reconectam apesar do nosso espalhamento forçado e que nos permite ter uma autoafirmação a partir da autodescoberta. Então, é isso que estou fazendo. Porém, a intenção é autobiografar de maneira crítica e contextual, conforme novo exemplo a seguir:

No dia 14 de março de 2024, jantei no restaurante universitário (RU) da UFMG. E o que vi me fez refletir sobre ter sido usuária do “bandejão” antes e após a instauração da política de cotas (Lei nº12711) do ano de 2012.

É fato que me graduei, no ano de 2012, e me tornei mestre em Educação, em 2015. Eu fazia parte dos 2% de estudantes negros presentes nas universidades públicas brasileiras, antes da implementação da política afirmativa de Cotas sociorraciais nas universidades públicas. Então, na data citada, presenciei pessoas negras com fenótipo de cor de pele e textura de cabelos parecidas comigo, antes disso, lembro-me de que, quando os cotistas começaram a chegar durante meu mestrado, eu tinha vontade de cumprimentá-los e acredito que eles também a mim, pois olhávamos com certa reciprocidade.

No dia do jantar no RU, uma estudante sentada na outra mesa me viu utilizar os dedos das mãos para arrancar a casca da laranja e retirá-la em gomas. Ela disse: “olha, ela faz que nem eu” e sorriu para duas colegas, uma parda e outra preta, que conforme o IBGE são classificadas, a título de estudos e por força das mobilizações negras no país, enquanto grupo étnico-racial negro.

Nesse momento em que falou sobre mim, ela fez um sinal de coração com os dedos e me mostrou. Eu quase, por muito pouco, disse à estudante, que aparentava uns 18 anos no máximo, que “isto” é ancestral – nos reconhecemos uma na outra. O ato de descascar a laranja com as mãos tem berço, tem história, tem localizações epistêmicas, faz parte da nossa cultura manusear o alimento, no caso a fruta, com ou sem talheres a depender da cultura ou das condições que nos foram impostas.

E remodelando o garfo que utilizei para fazer a primeira ferida na laranja, pois o havia entortado, recordei de como é possível dar uma aula numa perspectiva afirmativa com aquele talher que serviu para separar negros, indígenas e brancos no Brasil. De modo muito didático, tenho realizado formações para professoras da Rede Municipal de Belo Horizonte, então, não é difícil explicar como apenas um talher pode guardar histórias de segregação sociorracial e epistemicídio (Carneiro, 2005).

Assim como “o choque terrível da separação [...], são experiências de ruptura que transmitem a definição clássica de um trauma. O desmembramento dos povos africanos simboliza um trauma colonial, pois trata-se de uma ocorrência que afetou tragicamente” a todos os envolvidos/as. Assim, a “troca de saudações pode ser vista como um ritual coletivo

destinado a reparar esse desmembramento traumático [...] e não necessariamente à experiência do racismo e seu isolamento” (Kilomba, 2021, p.207). Estamos nos reconhecendo uma na outra, era a troca de afeto, um cumprimento carinhoso.

Algumas pessoas perguntam como ser educador antirracista na trajetória docente, eu diria que depende do público, para que a prática desenvolvida seja a mais assertiva: são crianças, adultos, escola pública no centro da capital, particular periférica etc. Contudo, todas podem iniciar devolvendo o orgulho que uma criança, adolescente ou idoso teria se soubesse que aquela matéria prima contida no talher, o ferro, possui uma história de importância secular em muitas sociedades africanas que forjaram o ferro por meio de sua descoberta e avanço na metalurgia.

É a história da humanidade, África é o seu berço. Sem falar na relação mítica deste com os homens e seu ofício de ferreiro (Silva, 2008). Ou apresentando o papel das mulheres-mina (oriundas da Costa da Mina) no uso de bateias e canoas produzidas com tecnologia africana, para retirada de ouro, em rios situados no Estado de Minas Gerais no Brasil-Colônia. Então, a resposta pode estar no exercício de alteridade e pesquisa, respeito às diferenças e uma ação ética de aprender com as pessoas que não só vivem, mas realizam reflexões sobre tais conhecimentos. De sorte que, nomeando a origem e não as hierarquizando, agiremos como educadores antirracistas.

A narrativa que faço acima pode ser lida como a forma como tenho operacionalizado, na experiência com a Educação Básica, os conceitos situados em pesquisas afirmativas, com intencionalidade, as quais têm passado por uma crescente no campo da ciência. Portanto, são dinâmicas que revelam momentos de orgulho e tensões, pois, na maioria dos casos, há a constatação de que há um apagamento da propriedade intelectual de pessoas negras. Escrever essas memórias numa tese exige análise das manifestações epistêmicas, ou seja, das contribuições dos pensamentos sociais-filosóficos-espirituais africanos e afro-brasileiros na diáspora, na construção de um raciocínio e um exercício memorístico que não é somente meu, é nosso, por ser uma memória coletiva. Então, as fontes além das citadas podem ser recuperadas em aulas que tive ou mesmo filmes aos quais já assisti. São experiências vividas.

E como não estamos “inventando a roda”, fui apresentada pela minha orientadora Nilma Lino Gomes, a vários textos autoetnográficos escritos por mulheres negras. Com destaque para o livro-dossiê “Autoetnografias: Invisibilidades, reflexividades e interações entre ‘Eus’ e ‘Outros’” (2022)

[...] as contribuições aqui reunidas deslocam conceitos e expectativas em favor de novos olhares sobre o racismo, interseccionalidade e feminismos negros. Há uma grande diversidade de experiências de pesquisa discutidas, seja no âmbito da escola, da gestão empresarial, das relações com territorialidades indígenas, meio ambiente, masculinidades, a produção de memórias, o campo do audiovisual, vivências em presídios, a experiência das redes sociais, passando por elaborações propriamente teóricas da construção de objetos e sujeitos nas Ciências Sociais (Silva, 2022, p.9).

Embora não citadas, há também experiências de professoras negras em programas de pós-graduação. E me organizar com as contribuições dessas referências endossava o entendimento de que minhas reflexões não dizem respeito somente à self e ao contexto social, aí incluídos os impactos sobre meu grupo social, mas também a consciência dos efeitos da pesquisa sobre o eu-pesquisador. É esta a experiência metodológica presente em perspectivas decoloniais, raciais, de gênero, queer, feministas e feministas negras (Griffin, 2012; Boylorn, 2014, McClaurin, 2001 *apud* Reyna; Santos, 2023, p.12). Sendo que as últimas era o meu maior interesse, pois envolvem – quase sempre – a ênfase na interseccionalidade, não negando as experiências dotadas de afeto, como a raiva⁴⁶.

Tais experiências me fizeram recordar a minha fase Karabá, durante a pandemia. Um momento, em resumo, marcado pelo sentimento de indignação e dor que me foi imputada por viver em uma sociedade moderno-colonial e, portanto, sustentada por extremas desigualdades e mídias hegemônicas – aqui incluo também as mídias alternativas financiadas por uma extrema direita, perversas em seus enquadramentos e que nos vê como detentoras de um corpo marcado pela colonialidade, próprio do racismo estrutural. É preciso recordar que o corpo chega antes da individualidade, como nos apresenta o intelectual Milton Santos (1996) quando discute as cidadanias mutiladas. Logo, um corpo de mulher negra fadado para o ato de servir, pedir desculpas, ser grata por viver fora de África (situação que ouvi de um professor do ensino superior), um corpo objetificado, hipersexualizado e quase sempre associado à desvalorização de sua capacidade cognitiva.

Nesse sentido, acrescento que o meu pertencimento étnico-racial me aproxima, em alguma medida, não somente às escrevivências elaboradas em diferentes campos do conhecimento a partir da literatura de Conceição Evaristo (2017), como também às autoetnografias negras, que não devem ser lidas como apenas o falar de si, mas como parte de um grupo social, contextualizado, com conhecimentos localizados (Ono, 2018 *apud* Basoni; Merlo, 2022); sendo que a última impulsiona escritas investigativas apenas de mulheres negras,

⁴⁶ O livro conta com a tradução do artigo “EU SOU uma mulher negra com raiva: autoetnografia feminista negra, voz e resistência” da autora Rachel Alicia Griffi. Um alerta sobre o potencial teórico e metodológico do uso da raiva como possibilidade de análise/reflexões a partir da autoetnografia feminista (AFN).

diferente das escrituras que se encontram hoje em reprodução com diferentes grupos subalternizados, incluído os homens.

Além disso, as autoetnografias feministas negras (AFN) nascem a partir de pesquisadoras negras, especialmente aquelas estadunidenses e as mobilizadas a partir da necessidade de refletir sobre emoções como a raiva, um sentimento acompanhado, muitas vezes, como estereótipo de mulheres negras. Não obstante, me reconheci inicialmente nas AFN, por serem capazes de me permitir descrever e analisar criticamente as experiências vividas, mas cujo pronunciamento diz muito do meu interesse acadêmico e afetivo em produzir ciência superando o pseudo caráter de neutralidade ainda imperativo nas ciências humanas. Portanto, reconhecendo os lugares de enunciação e na humanização da ciência (Piccin, 2021; Adams; Jones; Ellis, 2015 *apud* Basoni, Merlo, 2022) .

Tal escolha se sustenta a partir da produção de Rachel Griffin, uma vez que, não muito diferente dela, muitas de nós recorremos a leituras acerca das alegrias e dores de se haver com a feminilidade negra. Assim como com um posicionamento político e ideológico desde o feminismo negro e nossa atuação como pesquisadoras. Não há neutralidade com Patrícia Hill Collins (1986) e o “outsider within” (grosseiramente dizendo: outsider de dentro). Recordo o quanto fiquei impactada por ser presenteada por duas vezes com livros de bell hooks: com “Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra”, no meu aniversário, por meu co-orientador do mestrado, Rodrigo Ednilson de Jesus, e “O feminismo é para todo mundo” no dia das mãe, pelos meus filhos. Cheguei mesmo a pensar, será que não estou erguendo suficientemente a minha voz?

A guisa de ilustração, eu estava ressentida por o PPGE não valorizar, por meio de bolsa de pesquisa, trabalhadoras do campo da Educação Básica. Bem diferente de outras Faculdades, ligadas à Educação e Formação de Professores, cujos regulamentos internos priorizam professores/as da Educação Básica. Eu e outra colega, ambas negras, e professoras da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) que declaramos o nosso vínculo empregatício, fomos orientadas, em votação no Colegiado, a rescindir o vínculo com uma agência de fomento sob o risco de termos que devolver os valores dos meses anteriores em que fomos bolsistas. Havíamos sido contempladas com a bolsa de pesquisa, há poucos meses, mas não conseguimos ficar com esta porque exigiam assinaturas que não seriam possíveis durante a pandemia, por parte da SMED. Entretanto, outras pessoas, que até onde

soube, fenotipicamente brancas e na mesma situação institucional que a nossa, sequer haviam se pronunciado.

Destaca-se que o ambiente universitário afirmativo é aquele que reconhece e acolhe as diferenças entre os sujeitos e as vê como positivas, sem inferiorizá-las ou hierarquizá-las. Ele possibilita a vivência do/a sujeito em sua humanidade, na inteireza do seu ser para interagir com os demais sujeitos. Prover o acesso de estudantes negros/as e de camadas populares conforme estabelece a Lei 12.711/2012, sem planejar ações institucionais que garantam a permanência simbólica é corroborar com o racismo que se expressa, inclusive, na “[...] manutenção da visão de mundo, concepções, metodologias de trabalho e os interesses do segmento que ocupa os lugares de decisão e poder” (Bento, 2002, p.76) (Gonzaga, 2023, p.16). Então, perder a bolsa de pesquisa ciente de que estavam ferindo uma Lei Federal voltada para o público cotista, tal como me aplico, me deixou profundamente estarecida, pois feria a minha dignidade.

Então, redigi e enviei uma carta ao Colegiado para que fosse lida entre os/as professores/as e representantes estudantis. Entendi que esta era a única forma de diálogo com a gestão do PPGE durante a pandemia – fiz todas as disciplinas obrigatórias nesse período. E ainda que meu histórico tenha sido anteriormente de produtividade junto ao Programa, isso não me impediu ou poupou da exposição, da humilhação, pois era como se eu quisesse burlar a legislação ou ter me apossado de valores indevidos. Por mais que a carta fosse lida como um direito à fala, havia ali, para mim, um constrangimento que somente algumas pessoas seriam capazes de calcular, como dito, me senti acusada (simbolicamente) de estar me apropriando indevidamente do benefício, embora formalmente isso não tenha acontecido. Afinal, estava dentro dos critérios, exceto a exigência de liberação que a SMED não nos daria, já que suspendeu este serviço quando do surgimento da pandemia.

A raiva fez com eu me afastasse dessa Faculdade, adoeci, mas canalizei esforços em busca das Geografias Negras, remotamente, em outras Faculdades e outros coletivos. Foi quando rencontrei com velhos/as e novos/as colegas da Geografia por meio da Rede de Geógrafos/as Negros/as. E essa minha raiva não deve ser lida com se eu tratasse a todos/as de modo homogêneo naquela reunião do Colegiado do PPGE, mas como o racismo institucional se operacionalizou, de tal modo que nem mesmo a Comissão de Estudantes Cotistas da Pós e seus representantes na reunião puderam sequer me defender. Antes pelo contrário, se sentiram tolhidos, silenciados, o que é ainda mais grave.

E estou ciente de que forças conservadoras atuaram nesse caso e em tantos outros, em que cotistas deveriam ter sido o segmento estudantil de maior preocupação por parte dos membros do PPGE da FAE/UFMG. Exatamente em função do momento político mais duro que estes sujeitos-pesquisadores em formação vivenciaram com a extrema direita no poder, pandemia e crise sanitária.

Em diálogo com a minha co-orientadora, Lorena Francisco de Souza, recordamos o que outrora já havia refletido e não registrado, sobre o papel de ser uma pesquisadora negra numa histórica universidade marcada pelo grupo étnico-racial branco. Aqui abro um parêntese para registrar que a UFMG só aderiu às políticas de bônus (não se trata ainda da Lei de Cotas sociorraciais, nº12711, de 2012), sob intensa mobilização do Programa Ações Afirmativas, professores de diferentes Unidades, grupos de estudantes como o Movimento Afirmando Direitos (MAD) e movimento negro⁴⁷. Um desafio que não veio sem apoio, aqui antecipo que muito semelhante ao nascimento e os desejos do GT GEPENE, com o Seminário Geografias em Perspectivas Negras. Assim relata Nilma Lino Gomes:

Percebemos que a UFMG só iria se mover se ela fosse obrigada. Então, o que o Programa Ações Afirmativas fez? Ele trouxe, à época, todas as pessoas importantes e relevantes do debate sobre ações afirmativas para fazer conversas, seminários e palestras abertas ao público na UFMG. Qual era nossa ideia? “A gente faz uma formação interna de nossos estudantes e uma formação externa para o Movimento Negro, para os movimentos sociais, para a comunidade acadêmica e para todos que quiserem se educar e se reeducar”. E foram debates muito intensos (Gomes; Jesus, Colen, Costa, 2022).

Nesse sentido, me reaproximar das análises e contribuições de Patrícia Hill Collins (2016), a partir do seu termo “outsider within”, foi de grande valia. Esse termo é também utilizado por outras geógrafas brasileiras para questionar e validar aperfeiçoamentos em nossas áreas de estudo (Silva, Souza; 2021), até mesmo através do incômodo gerado por nossa corporalidade negra, presente nos anos de 1970 e retomada em meados dos anos de 1990 na condição de docentes. E com uma participação feminina que ainda é baixa na comunidade docente do ensino superior e sistematicamente rechaçada na composição do corpo docente da Educação Básica. Isto porque, dado a diferentes e múltiplos fatores, o da escola pública é protagonizado pela condição de agregar a todos/as das camadas populares, incluído posteriormente a população negra. Entre o ensino público do Ensino Superior e do da Educação Básica é possível verificar a hierarquização do saber. Embora, seja a Educação

⁴⁷ Para mais informações sobre o histórico das políticas de ações afirmativas na UFMG conferir entrevista com Nilma Lino Gomes, publicada na seção entrevistas da Revista Docência do Ensino Superior. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/41616>> Acesso em 16 mar 2024

Básica o lócus das investigações mais comuns, objeto das milhares de pesquisas de pós-graduação.

Motivos pelos quais entendo que um programa de Pós-graduação, voltado para Educação, deveria ter recuperado, retomado ou iniciado uma ação para manutenção de condições elementares para que estudantes, notadamente cotistas, pudessem finalizar suas pesquisas com apoio que lhes é de direito. Não vou me furtar em dizer que meu adoecimento, em seu estado mais crítico, se deu nesse contexto. Ainda que venham desmerecer o pleito afirmando que somos indagados/as se teríamos condições de realizar uma pós-graduação sem bolsa. A retórica sempre será um “sim”, afinal, não vamos entregar o risco de ser reprovado/a em função de condições materiais inadequadas.⁴⁸

Metodologicamente, esse tem sido um espaço validado e estratégico, se mulheres negras puderem definir a si próprias, contrariando o processo feito por aqueles que detêm o poder, inclusive de nos estereotipar e tomar para si a narrativa sobre o que produzimos. Além disso, falar de si, registrar tais aprendizagens, nos humaniza nesse processo, coletivamente, bem como é possível permitir emergir o que oralmente temos feito há séculos.

No meu caso mais curto de vida, aos 43 anos, seria o de lecionar, palestrar, orientar, dar conselhos, realizar reuniões, maternar com dois adolescentes, participar de ações do sindicato e de setores negros no interior da SMED de Belo Horizonte. E na infância, por meio das

⁴⁸ A situação aqui narrada não é um caso de acúmulo de bolsas, visto que o que era condição seria a solicitação da licença de aperfeiçoamento profissional (LAP). Portanto, tem haver com a impossibilidade de nós professores/as solicitarmos tal serviço. Isto porque o setor junto à SMED estava inoperante, por Portaria municipal SMPOG 030/2020, em função da Pandemia de Covid-19. Sendo possível, inclusive nessa Portaria, prorrogar a LAP para aqueles que já se encontravam afastados. Então, o PPGE não se posicionou a favor da condições locais de seus estudantes-professores municipais. Ainda assim, cabe ressaltar que em 2023 “a CAPES flexibilizou as normas para o acúmulo de bolsas e atividades remuneradas. As instituições de ensino superior e pesquisa e os programas de pós-graduação terão liberdade para definir as próprias regras. A única vedação geral é ter mais de uma bolsa de mesmo nível – mestrado, doutorado ou pós-doutorado – financiadas com recursos federais – o que engloba a própria Fundação e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Expressas na Portaria nº 133/2023, publicada na edição desta quarta-feira, 12 de julho, do Diário Oficial da União, as novas regras facilitam ao aluno a possibilidade de ter acesso a mais benefícios. Desde 2010, só era permitido ser beneficiário de uma agência pública de fomento por vez. A alteração pode atrair pesquisadores para regiões como Norte, Nordeste e Centro-Oeste com o acúmulo de um auxílio da CAPES e complementação de uma Fundação Estadual de Amparo à Pesquisa (FAP) ou outra organização, por exemplo.

A regra vale também para outras atividades remuneradas.(...) Com a atualização, as instituições de ensino superior e pesquisa e os programas de pós-graduação terão mais autonomia. Eles podem, a partir de agora, desenvolver regulamentações próprias uma vez que estão mais próximos às demandas locais e às realidades das diferentes áreas do conhecimento. A publicação da portaria permite que desde já a CAPES e os programas de pós-graduação se preparem para a alteração que passa a vigorar a partir de 1º de outubro. Isso inclui, ainda, a interação entre as plataformas da Fundação e de outros órgãos, como as do CNPQ”. (<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-flexibiliza-norma-sobre-acumulo-de-bolsas-e-atividades-remuneradas>) Acesso em 04/01/25.

Pastorais Afro (APNs)⁴⁹, sem no entanto registrar e publicizar com acuidade/fineza o que marcadamente está presente no campo do saber-fazer e no da oralidade.

Em diálogo com meu filho caçula (termo em quimbundo – kasule – “último filho da família”), pude ouvi-lo narrar cuidadosamente sobre o filme “A que horas ela volta”. Conteúdo assistido na sua atual escola de Ensino Fundamental, mas ainda não finalizado. Ele relata o quanto a personagem Val (Valdirene), que é empregada doméstica junto a uma família de classe média, se parece demais com sua avó – que também já foi empregada doméstica –, mas, ele se referia notadamente ao jeito de dar carinho e cuidar. Mas, a principal diferença é que Val cuida do filho da patroa. E não dos seus, que estão distantes.

Eu o adverti, embora ele não tenha terminado de assistir ao filme na escola, que esse amor é uma construção que merece atenção, por ser baseada na concepção criada com os povos que conduzem as “Caravelas”; que se trata de uma mulher que migrou para sustentar a família, não participa do seu núcleo familiar consanguíneo, e que pode conhecer, refletindo criticamente ou não, sobre as dinâmicas culturais que são sofisticadamente produzidas para que a empregada não se sinta incomodada com as relações trabalhistas; no caso, sem direitos previamente garantidos.

E me refiro a uma sofistificação que mascara a relação de classe e de raça através da falácia de que se trata da extensão de um novo círculo familiar dotado de amor. Isso porque essa empregada, muitas vezes, cumpre a função de babá e serviçal, um contínuo do período colonial dada, muitas vezes, às semelhanças de precarização das condições de trabalho. Além disso, uma experiência de amor que pode ser muito diferente daquela que nossos ancestrais produziram em seus territórios de origem. Ser chamada de “quase da família” não significa necessariamente igual tratamento nas relações cotidianas e garantia de direitos a que um membro da família possui⁵⁰.

⁴⁹ Os APNs tiveram início a partir de reuniões entre intelectuais negros e religiosos dentro da Igreja Católica, e, se fortaleceu durante a organização da Campanha da Fraternidade 1988, com o tema “Ouvir o clamor desse povo”, foi um marco e deu ênfase para população afro-descendente e o centenário da Abolição da Escravatura. Atualmente, é uma instituição macro-ecumênica e apartidária, que tem como missão: “Por meio da organização, conscientização, fé e luta, os agentes propõem ao Estado brasileiro políticas públicas e ações afirmativas que garantam à população negra o acesso aos direitos e à cidadania”. Fonte: <https://www.geledes.org.br/agentes-pastoral-negros-do-brasil-celebram-30-anos-de-historia/> Acesso em 23 de junho/2022

⁵⁰ Para mais informações sobre o assunto sugiro o episódio #19 O amor é romântico? Entrevista realizada no podcast alocado no Spotfy, com o nome Parentalidade Preta, participação Dandara Suburbana. A palavra escravo e amor são problematizadas numa perspectiva que acredito descolonizante acerca do papel da mulher negra que busca o amor na condição de servidão, por ter perdido seus vínculos com a ancestralidade africana. Disponível em:

Ainda que no filme não exista uma protagonista de raça/cor negra e pele preta, sabemos que:

“a herança escravocrata” sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra. Seu papel como trabalhadora, a grosso modo, não muda muito. As sobrevivências patriarcais na sociedade brasileira fazem com que ela seja recrutada e assuma empregos doméstico, em menor grau na indústria de transformação, nas áreas urbanas e que permaneça como trabalhadora nas rurais [...] estas sobrevivências ou resíduos do escravagismo, se superpõem os mecanismos atuais de manutenção de privilégios por parte do grupo dominante. Mecanismos que são essencialmente ideológicos e que ao se debruçar sobre as condições objetivas da sociedade tem efeitos discriminatórios. Se a mulher negra hoje permanece ocupando empregos similares aos que ocupava na sociedade colonial, é tanto devido ao fato de ser uma mulher de raça negra, como por terem sido escravos seus antepassados (Ratts, 2021, p.53-54).

Beatriz Nascimento discorre sobre esse continuum das mulheres negras trabalhadoras em ambientes domésticos como as “Casas grandes”. Em minhas aulas, essa discussão é enriquecida com o Projeto Territórios Negros, ofertado na Rede Municipal de Belo Horizonte. Dentre os locais visitados, aquele que gera uma discussão mais profunda ocorre por meio do Museu de Quilombos e Favelas Urbanos (MUQUIFU). Por dois anos consecutivos, antes da pandemia, levei estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental a este espaço e, a partir da reprodução do “quartinho de empregada” que lá existe, com diálogos anteriores na escola e com mediadores no museu, é possível para muitos reconhecerem as experiências vividas por mulheres de suas famílias e compreenderem as permanências das colonialidades e privilégios de determinadas pessoas brancas no dia a dia brasileiro. Acomodadas em quartinhos muito pequenos e até insalubres, muitas passam toda a semana sem verem suas famílias. Situação semelhante às jovens angolanas quando discutimos sobre o tema no Projeto Intercâmbio Angola-Brasil.

Mas, o que mais chamou atenção do meu filho foi o fato da protagonista escutar, às escondidas, quase todas as histórias dos empregadores e discursivamente ser chamada de membro da família. O que lhe permite ser considerada como uma outsider *within*. Cuja tradução pode gerar equívocos, mas, seguindo, podemos entender que este status oportuniza à mulher negra analisar a dupla experiência cultural: de raça e classe. Contudo, é importante notar que estas se tornam pessoas diferentes e isto as sensibilizam a verem aquilo que os *within* raramente percebem. Vejo o próprio GT GEPENE como Kiriku, que fará perguntas

simples e profundamente importantes para pensarmos nos privilégios de um currículo branco numa sociedade com escolas públicas majoritariamente negras.

No entanto, estamos situados em um momento epistêmico de alianças decoloniais na América Latina entre povos indígenas, afro-indígenas e negros. Momento esse que não só nos questiona como também nos convoca a pesquisar, considerando legitimamente nossas práticas e subjetividades – inerentes a cada indivíduo ao longo de sua trajetória – na condição de subalternizados (Grosfoguel, 2011).

Então, por mais que me sentisse acolhida no horizonte metodológico marcado pela presença de teorias produzidas por mulheres da diáspora negra em praticamente todos os continentes – pioneiras nas autoetnografias negras –, senti a necessidade de retomar algumas considerações. Primeiramente, observo que no interior das escritas sobre racismo e antirracismo, é imensa a contribuição nas ciências humanas por meio da antropologia, notadamente com a abordagem etnográfica. Minha monografia e dissertação⁵¹ fazem uso dessa metodologia e, não por um acaso, o acúmulo dessa ciência e origem dizem muito da atual distribuição do estudo sobre a população negra na tabela de Áreas do Conhecimento do CNPq. Nesta, as populações subalternizadas pelo colonialismo surgem nomeadas junto a Etnologia Indígena (código) e na Antropologia das Populações Afro-Brasileiras (código).

Do ponto de vista da origem, a emergência da Etnologia como ciência remete ao início do século XIX. Não obstante, é no contexto de neocolonialismo, notadamente no final do XIX e início do XX, que europeus interessados em estudos comparativos contribuem para o surgimento da etnografia, cuja ação de escrever sobre o outro, *ethnoe*, ganha relevância. E ainda que a etnografia tenha avançado, com destaque na Educação, sempre será minimamente delicado trazer o ponto de vista do “outro” sem que isso não seja uma ação excludente e, sem dúvida, uma busca quase inalcançável de superação dos limites desse modelo. A pesquisadora Carmen Lúcia G. de Mattos, afirma:

A ironia neste projeto intelectual que é a etnografia é que o que o etnógrafo tenta fazer continuamente é falar sobre organização da interação no contexto de modo que esta fala seja significativa para os atores sociais que estamos investigando. Como nos diria

⁵¹ Ao desenvolver estas pesquisas me preocupei demasiadamente em como realizar a devolutiva do que eu havia sistematizado acerca das ações, visão/interpretação e significados que crianças e adolescentes fizeram acerca do território de moradia, o quilombo Barro Preto, em Santa Maria de Itabira/MG. Trata-se de uma metodologia inclusiva, muito utilizada na Educação, justamente por considerar de modo integrado/holístico das práticas sociais, especialmente, as ligadas a processos de diferença e desigualdade.

Paulo Freire, falar com ele e não sobre eles, e isso é uma tarefa muito difícil, senão, quase impossível (Mattos, 2001, p.64).

O segundo incômodo diz respeito à própria Geografia que se instala no Brasil, desconsiderando a cidadania e a humanidade de pessoas negras, libertas ou não, e de imigrantes amarelos. Daí a importância de buscar as contribuições teóricas de geógrafos/as negros/as que, do ponto de vista da correlação do raciocínio que aqui construo, são os sujeitos que podem contribuir com uma perspectiva enegrecida sobre uma ciência de origem etnocêntrica. Assim, métodos e metodologias produzidas no interior da própria Geografia se tornam ainda mais interessantes.

A terceira consideração, e de grande importância, a coerência com que o próprio GT GEPENE construiu sua primeira atividade pública com a contribuição de geógrafos/as da Rede de Geógrafos/as Negros/as. Na ocasião, a questão do método de pesquisa fora colocado como uma prioridade, tal qual o ensino de África nos cursos de Geografia, o que será problematizado no último capítulo da tese. Ademais, o entendimento de que as questões raciais problematizadas por intelectuais negros/as e o próprio movimento social negro não são assuntos desconectados da formação territorial brasileira, mas dinâmicas socioespaciais que têm sido discutidas por geógrafos/as brasileiros e em outros países.

Assim, ao produzir uma escrita considerando a minha condição de mulher negra, geógrafa professora, integrante do GT GEPENE, cuja intencionalidade, afeto e ação é bem definida no ambiente político-acadêmico da formação de professores/as e educação para as relações étnico-raciais, coloco-me mais próxima da divulgação científica que pensa o ensino de Geografia, a história e a episteme de uma ciência que tem sido enegrecida (pois, nasce branca) e se projeta como campo de estudo. Nesse sentido, opto pelo método “desde dentro”, da pesquisadora Geny Ferreira Guimarães (2015), que é sistematizado a partir de contribuições do pesquisador Guerreiro Ramos e das contribuições da escritora Conceição Evaristo, a partir das escritas.

Entendo que tal escolha se situa tanto no pós-colonial, quanto nas alianças decoloniais na América Latina entre povos indígenas, afro-indígenas e negros. Isso porque a proposta do método “desde dentro” explora a espacialidade e geograficidades produzidas pela corporeidade negra. Estes que não só questionam como nos convocam a realizar pesquisas considerando a legitimidade de nossas escritas, porque essas são produzidas a partir de práticas e subjetividades – inerentes a cada indivíduo ao longo de sua trajetória – na condição de subalternizados

(Grosfoguel, 2011) e mais: subvertendo a ordem de enunciação a que fomos colocados: os outros. Nesse sentido, opto por fortalecer as grafias negras “de nós” na Geografia⁵².

Reconhecer a Geografia Antirracista produzida no Brasil enquanto uma Geografia Negro-Diaspórica e por se tratar de escritas acadêmicas – o que não é desmerecimento para a ciência brasileira ser tratada desta forma, cientistas escrevem e não são seres hierarquicamente superiores a outros que escrevem –, mesmo que a forma escrita seja a científica, a grafia de quem as produz são próprias e diferentes das hegemônicas. Por isso, podem ser denominadas por Geo-grafias Negro-diaspóricas ou simplesmente Geo-grafias Negras porque não isentam as contribuições negro-brasileiras e negro-africanas ancestrais em seu conjunto. Também não se limitam à diáspora brasileira, mas de nomes ao redor do mundo, os “rostos familiares” (Waker, 2018) que somos capazes de encontrar por toda parte e sobre o que Fanon (2008, p.149) já dizia: “onde quer que vá, um preto permanece um preto”.

Vale ressaltar aqui a possibilidade de que o método “desde dentro” não seja incorporado na íntegra. Isso porque pretendo apresentar, ainda que brevemente, as marcas históricas do racismo no ensino de Geografia, uma vez que elas atravessam minhas experiências como professora, formadora e palestrante. Tal ponderação deve-se ao fato que esse método prevê que o investimento teórico acerca do racismo, na atualidade, já esteja mais limitado em não apresentar resultados tão significativos se comparado com as construções conceituais do antirracismo. Ou seja, as produções do antirracismo incorporam saídas/estratégias teóricas e práticas pautadas na materialidade espacial de seu tempo, e pode ser que isto não se ajuste ao método após a narrativa.

Assim, se por muito tempo hesitei em escrever a partir da minha experiência, posso afirmar que o receio não desapareceu, mas se transformou em compromisso com minha comunidade de origem, familiar e acadêmica. Dessa forma, estou consciente de que posso ser duramente criticada, uma consciência que se aprende desde criança: de que é preciso mensurar os riscos. Afinal, as escolhas que de alguma forma indagam o que é considerado como norma têm medidas diferentes nessa sociedade, especialmente se considerarmos a ancestralidade e o

⁵² De acordo com Cirqueira e Santos, a “geógrafa desenvolve o conceito de “Geo-grafias Negras” em uma articulação com as “escrevivências”, termo cunhado pela escritora negra Conceição Evaristo e definido por Queiroz (2017) como uma escrita marcada pelas experiências e vivências das mulheres negras. “A ideia de escrevivência está relacionada com a produção de uma escrita que se baseia na trajetória socioespacial da escritora [...]” (Queiroz, 2017, p. 120). Guimarães (2020) propõe a transposição da noção de “escrevivência” do campo literário para a Geografia e desenvolve a ideia de Geo-grafias como metodologia que articula a Geografia e outras áreas do conhecimento, utilizando como exemplo a produção literária de autores negros. A autora estabelece ainda uma diferenciação entre Geo-grafias Negras (com hífen) e Geografias Negras (sem hífen). O segundo refere-se mais especificamente à produção teórica desenvolvida por geógrafos negros sobre a questão racial e a negritude, o que exige que sejam repensadas as formas de produção do conhecimento” (2024, p.17)

fenótipo de quem desafia os silenciamentos impostos pelas instituições universitárias. Então, sigo no próximo capítulo narrando a experiência que me permite conduzir reflexões, analogias, críticas e constatações com, em sua maioria, autores/as negros.

2 DESEMBARAÇANDO DESDE ÀS RAÍZES

2.1 Como não falar do colonialismo?

Neste capítulo, busco apresentar inicialmente o colonialismo, suas implicações na ciência e os princípios da decolonialidade em diálogo com os conhecimentos sistematizados e divulgados pelo Movimento Negro (Gomes, 2020)⁵³. Para isso, investi em diálogos a partir da minha prática docente na Educação Básica para compreender a questão racial na ciência geográfica. Parto da hipótese de que pesquisadores/as negros/as criam métodos e metodologias que zelam pela indissociabilidade entre o pesquisar, o lecionar e o se comprometer com a luta antirracista, e que portanto assinamos nossas pesquisas enquanto compromisso ético de justiça social e epistêmica no ensino superior e básico.

Reitero, ainda, que a escolha pela decolonialidade está no entendimento de que tenho nesse pensamento e teoria a possibilidade de refletir a partir da minha experiência enquanto sujeito que busca a descolonização (do saber, do poder e do ser) e não aceita mais que suas reflexões sejam uma curiosidade de seu tempo acerca de nós povos negros, oprimidos e subalternizados. Ou ainda, uma escrita apartada de sua própria experiência: ser professora negra de Geografia da Educação Básica. Até porque parto do pressuposto que essas experiências alimentaram a educadora que sou e foram as bases para a pesquisadora de hoje.

É importante ressaltar que a decolonialidade nessa pesquisa pode ser lida enquanto ação política, que reúne um diversificado plano de intervenção na realidade. Portanto, não posso deixar de considerar minhas preocupações iniciais acerca de sua agência em organizar e sistematizar conhecimentos produzidos por populações negras e negras diaspóricas, bem como por povos indígenas. Especialmente diante de uma história brasileira e sul-americana de subordinação do locus enunciativo negro, indígena e afro-indígena em praticamente todos os paradigmas científicos disponíveis no ambiente acadêmico. Dessa forma,

(...) é preciso trazer para o primeiro plano a luta das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra, bem como uma enormidade de ativistas e intelectuais negros, tais como Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, José do Patrocínio, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Eduardo de

⁵³ O movimento negro é alçado a condição de protagonista de lutas por emancipação pela pesquisadora Nilma Lino Gomes. No artigo “A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática”, a autora discute o papel e contribuições desse importante movimento apontando no século XXI a potência dos saberes da indignação, justamente no período em que a democracia esteve mais uma vez em risco (2018-2022) no Brasil

Oliveira e Oliveira, Clóvis Moura, Sueli Carneiro, Frantz Fanon, Césaire, Du Bois, C.L.R. James, Oliver Cox, Angela Y. Davis, bell hooks, Patrícia Hill Collins, etc (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2018, p.10-11).

A partir disso, é compreensível ou, no mínimo, coerente uma perspectiva decolonial que não dialogue apenas com pesquisadores/as do grupo de investigação Modernidade/Colonialidade (M/C)⁵⁴. Sendo muito importante que se amplie a necessária ênfase na dimensão racial como estruturante do sistema-mundo moderno/colonial que nasceu há 500 anos. Cabe a mim, professora negra de Geografia, apresentar ao longo desta tese ações do âmbito da decolonialidade, na prática científica, a começar por minha escrita e minha existência em um espaço de disputas políticas na academia. E pelo entendimento que o conhecimento não é produzido apenas no ensino superior, mas também por sujeitos que estão dentro e fora da Educação Básica. Nesse sentido, reitero o que tenho dito nas formações que realizo para/com professores/as da Educação Básica: o/a professor/a é um/a pesquisador/a pela natureza de seu ofício e a Educação Básica é o início da vida acadêmica de todos/as que nele se encontra.

A decolonialidade será, assim, além de um paradigma, uma atitude daquelas pessoas cujo corpo-político do conhecimento busca romper com o eurocentrismo⁵⁵ e com o cientificismo. Notadamente, a partir da sala de aula de ensino fundamental, onde venho problematizando por meio das permanências do colonialismo e seu legado ainda em vigor, a imposição de um único modelo linear e evolutivo de desenvolvimento econômico, político, acadêmico e cultural baseado em marcadores europeus. E que, guardada as devidas circunstâncias, permite ao estudante brasileiro, crer que seu país de origem é (ou está) associado a um espaço geográfico primitivo/atrasado.

Sobre esse colonialismo, e sobretudo as respostas a ele formuladas pelas perspectivas negras, é que se instalam os objetivos deste capítulo: os atravessamentos desse modelo imperialista em minha prática político-pedagógica. E não faço isso exatamente para “perturbar a tranquilidade e a segurança do sujeito-cidadão moderno e das instituições modernas”, como

⁵⁴A construção do pensamento descolonial surgiu a partir de uma rede de diálogo e colaboração entre pesquisadores/as de diferentes campos disciplinares. Para além de um questionamento às matrizes epistêmicas de produção do conhecimento, baseadas num conjunto de teorias, categorias e conceitos que naturalizam a colonialidade, esses pesquisadores/as se prestam a criar pensamentos e práticas que abordem as especificidades da realidade dos países do eixo sul, não somente com implicações epistemológicas, políticas, éticas, mas também com novas referências estéticas/poéticas (Cruz, 2017).

⁵⁵ Pode-se pensar o eurocentrismo como um conjunto de categorias e imagens de mundo adaptável às alterações na organização do poder global, mas sempre emitido a partir de um ponto de vista do centro europeu/ocidental desse sistema. Esse olhar central hegemônico ontologiza as diferenças com relação às outras sociedades (periféricas), enxergando-as como formas incompletas de realização de um ideal moderno. (Bortoluci, 2009, p.26 *apud* Silva, 2020, p.56)

nos alerta Maldonado (2019, p.33), embora exista o “medo branco” dos corpos negros⁵⁶. Mas, pela necessidade de acolher aquilo e aqueles/as que o colonialismo subjugou e tentou apagar, bem como quis separar no fazer científico: a cientista da ação ativista, a pesquisa do compromisso com a justiça social e as subjetividades como produtoras de conhecimento. Então, foi a partir destas e outras reflexões que criei coletivamente o Grupo de Trabalho Geografias em Perspectivas Negras. Cabe ressaltar, ainda que o:

Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. A “descoberta” do Novo Mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade. Outra maneira de se referir à colonialidade é pelo uso dos termos modernidade/colonialidade, uma forma mais completa de se dirigir também à modernidade ocidental (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2018, p.35-36).

Assim, é importante pontuar que em minha escrita utilizarei a palavra colonialidade para dizer das permanências dos efeitos estruturais, palpáveis, epistêmicos e subjetivos mesmo após as independências políticas forjadas por sujeitos coloniais no processo de descolonização. E para pontuar as resistências e (r)existências dos povos subalternizados no pacto colonial, especialmente no campo acadêmico no qual me encontro, é que farei uso de autores/as negros/as e de seus dispositivos teóricos. Isso entendendo-os como aprendizes e construtores de conhecimentos do Movimento Negro, que é caracterizado pela:

[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento com as barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, a ancestralidade africana e o continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado um movimento negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura

⁵⁶ O medo branco poderia ser retomado a partir do século XIX com a abolição legal de 1888; antes com as insurreições e revoltas, como as que canalizavam bastante medo de desestabilização política para as elites brancas; ou ainda num contexto latino com a independência realizada por pessoas negras escravizadas no Haiti. Contudo, vou me ater às condições acadêmicas, nesse sentido, o medo se presentifica com a política de cotas – sociorracial – em que estudantes da pele escura (negros e negras – entre pardos em sua maioria, se comparado com autodeclarados pretos) por meio da Lei 12711/2003 tendem a pressionar as universidades com questionamentos acerca de um currículo e concepções eurocentradas ou exclusivas do eixo norte global (lôcus de enunciação).

política de combate ao racismo. Postura essa, que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista (Gomes, 2017, p.23 24)

Então, não é demais dizer que há na institucionalidade, na estrutura acadêmica, aqueles que veem a nós negros/as como hostis, que levantam bandeiras identitárias, nos acusam de inventarmos um “racismo reverso”, que se movem por “modelos teóricos em alta” ou se vitimizam por meio de suas escritas. Essa forma de desqualificar uma produção científica organizada por pesquisadores negros/as tem origem no temor às políticas de correção de desigualdades que criam condições para que novos espaços de decisão política se instaurar e/ou sejam disputados. Ademais, são conhecimentos sistematizados que poderão ser visualizados em ações e orientações distintas presentes na Geografia a partir das perspectivas negras, nos últimos anos, conhecidas por Geografias Negras, Geo-grafias Negras, Geografia da África, Geografias Antirracistas, Geografia das Relações Étnico Raciais etc.

Preciso afirmar que não é exclusivamente para este público que redijo uma pesquisa, mas me alio a outras lógicas e pessoas que não compactuam com a colonialidade, do qual diferentes elites se beneficiam e sobre o qual muitos intelectuais teorizam, mas não fazem de suas reflexões uma ação que se traduza em/com práticas emancipatórias. Assim como a existência do decolonial não significa ou significará o apagamento de qualquer outra corrente ou história do pensamento. E ação não significa, em minha narrativa, o ponto de partida do antirracismo na Geografia e Educação, ou nas Ciências Humanas e Sociais, mas um catalisador das vozes e práticas oriundas da diáspora negra e dos diálogos com pesquisadores/as africanos/as.

A crítica feita ao colonialismo, já realizada pelas correntes pós-colonial ou anticolonial, é retomada na corrente decolonial enquanto projeto que visa compreender as ferramentas do colonizador para que possamos retomar nossa condição de sujeitos que se organizam em prol da libertação de seus corpos e mentes. Isso significa inverter a dinâmica do/a Pesquisador/a versus Sujeito-Objeto, pois há na decolonialidade, teoricamente, a legitimidade do protagonismo daqueles/as cujas vidas e visões de mundo foram suplantadas ou inferiorizadas, quer pelo colonialismo europeu quanto pelas permanências deste modelo ideológico de poder (Walsh, Maldonado-Torres). Ou seja, torno-me autora, uma pesquisadora e não objeto de investigação das teorias hegemônicas, como fomos desde o advento científico colonial, para recuperar direitos como a autodeterminação, o direito à diferença e direitos como os de reparação.

Isso demanda vivências e reflexões que atuem na devida crítica e desconstrução, ressignificação ou tentativa diária de rompimento com a égide eurocêntrica na teoria e na prática. Portanto, o colonialismo e as respostas a ele ainda se fazem necessárias. Tais respostas se materializam notadamente no ato de realizarmos nossas pesquisas, bem como em nomear e buscar soluções para as constantes violações de direitos.

Faz-se importante afirmar que é extremamente difícil falar de ciência, de população negra, intelectuais negros, sem que não nos aproximemos do questionamento ao colonialismo e suas permanências no cotidiano, então o farei a partir de experiências vividas e marcadas no texto com o destaque em *itálico*, mas, ao longo da tese, meu desejo de me afastar de tais narrativas estará marcado para me aproximar das soluções com perspectivas negras. Abaixo narro uma situação vivida e recontada na sala dos professores/as, a qual me fez refletir por diferentes ângulos sobre nossas relações étnico-raciais e como ela se espacializa. Trata-se de uma situação que penso ser possível de ser analisada a partir das permanências do racismo e que é fruto de uma experiência que dificilmente seria narrada numa investigação, salvo se suficientemente, local de acolhimento.

É preciso considerar que muitas pessoas brancas se surpreendem quando fazemos algum relato de discriminação racial vivido. Elas dizem que nem imaginavam que isso poderia ainda ocorrer. Uma dessas situações ocorreu quando contei na sala dos professores que fui acusada de tirar o sossego de moradores de um prédio de alto luxo no bairro Buritis⁵⁷, em Belo Horizonte, simplesmente por estar sentada no hall do prédio, lendo um livro e, em alguns momentos, mexendo no celular. Um fato que durou cerca de cinquenta minutos, enquanto aguardava meu filho terminar uma sessão excepcionalmente ocorrida no apartamento da psicopedagoga que lhe atendia há menos de uns seis meses.

Enquanto mexia no celular, um homem branco de aproximadamente 60 anos de idade, olhos claros e cabelo liso, castanho claro e curto saiu do elevador e me perguntou o que eu fazia ali, “tirando o sossego dos moradores”. Sim, ele afirmou que eu tirava o sossego. Fiquei atônita e só não pensei que fosse brincadeira porque ele estava com ar irritado e isso não se alterou. Ademais, perguntou porque não fiquei do lado de fora, indagou também de onde eu havia saído, quem havia permitido minha entrada e afirmou que chamaria a polícia, pois o alarme estava tocando dada a minha permanência naquele local. De fato, o alarme tocou umas duas vezes e

⁵⁷ É um bairro que se localiza na região Oeste, no entanto é considerado extensão da zona sul em função do perfil sócio-econômico de seus moradores e inserção no mercado de imóveis. Até meados de 1970 era uma área integrante da Zona Rural do município, cuja fazenda Tebaídas começou a ser desmembrada em 1973, e cujo parcelamento ficava sob jurisdição do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA.

parou de tocar do mesmo modo que iniciou, sem que eu fizesse nada. Prefiro resumir este enredo dizendo que as minhas indagações a ele precisavam ser bem frias e igualmente cruéis como as que ele me proferia. Assim o fiz, posso afirmar que essa minha fase “Karabá, a Feiticeira” era de fato apenas uma postura. Então, embora eu aparentemente me mantivesse ativa, ainda sentada, com a perna cruzada e segurando o livro, disse que se ele não chamasse a polícia, eu o faria. Contudo, meu telefone toca e a psicopedagoga anuncia que estava descendo com meu Kasule. Um menino que, dada as circunstâncias da vida, precisava ser poupado daquela cena racista de menosprezo daquele homem à minha existência naquele lugar.

E, embora eu tentasse segurar, eu chorei tanto ao sair dali com meu filho, pois ele me pediu para narrar tudo o que havia acontecido. Então, foi um refrigério, misturado com aflição, dividir com ele o ocorrido. Ao mesmo tempo, ser alentada por sua voz um pouco rouca e macia por meio da música “A paz”. Ele me pediu para prestar atenção na música e me concentrar na direção do carro, estávamos na rodovia. Ele cantou uma canção de Gilberto Gil e João Donato (1986), que ele ensaiava para uma apresentação que aconteceria com seus colegas a partir da escola de música.

Eu pensei em mim, eu pensei em ti
Eu chorei por nós
Que contradição, só a guerra faz
Nosso amor em paz
(Gil, G.; Donato, J., 1986)

O ocorrido me aterrorizou por dias, semanas e, vez ou outra, durante alguns meses, a cada carta da delegacia. Sim, eu fiz uma denúncia. E, do ponto de vista reflexivo, eu indagava se era justo que uma criança saiba que sua mãe sofreu novamente racismo⁵⁸. O meu corpo que também é território (Ratts, 2006) – concepção de território associado ao próprio corpo em Beatriz Nascimento – sabia intuitivamente dos riscos de estar ali, como um jovem negro sabe quando anda à noite num bairro de elite; ainda que more justamente ali. Mas, posteriormente, o que incomodava era a questão: sabemos os efeitos do racismo na vida dos filhos de mães pretas?

⁵⁸ *Vicarious racism*: poucas são as pesquisas acerca da “exposição indireta ao racismo”, que significa não ser o alvo direto da injúria racial, contudo adquirir traumas após presenciar ou escutar situações racistas dada a sua proximidade com a(s) vítima(s). Indico o artigo a seguir por se tratar de estudo, de 2018, que realiza uma revisão de 30 pesquisas que tratam dos impactos tanto em cuidadores como nas crianças filhos/as dessas vítimas. Os resultados apontam que estas crianças tendem a nascer prematuros, com baixo peso e desenvolver ao longo da vida a depressão. E chama a atenção no baixo número de estudos que abordam detidamente as vítimas indiretas, neste caso, crianças. Ainda que seja um estudo fora do contexto brasileiro, os resultados nos dão pistas para seu aprofundamento, já que considera a relação da infância com vítimas em potencial do racismo, cujos resultados são de abrangência socioemocional. O que exige investigações interdisciplinares que considerem abordagens inovadoras e sugere a importância de se priorizar as crianças como informantes. O mesmo é intitulado “Transmitindo traumas: uma revisão sistemática do racismo vicário e da saúde infantil”. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0277953617302411#!>

Filhos estes lidos como brancos ou negros. Sobre esse ocorrido, realizei, a convite das professoras Patrícia Santana e Tânia Aretuza (Faculdade de Educação UFMG), uma fala durante uma disciplina que estavam conduzindo. Saí daquela aula com uma indicação de literatura sobre os efeitos do racismo indireto. E pude ler sobre como o racismo, ainda que não direcionado às crianças, também impactam suas infâncias. Já na escola, o retorno de meus colegas de trabalho tematizaram a incredulidade com o fato e a inexorável impossibilidade disso ter ocorrido com uma mulher da mesma idade que eu, com as mesmas roupas, acaso eu fosse uma pessoa branca.

Essa experiência me remete a uma memória muito peculiar da reprodução espacial do racismo, uma vez que se trata do controle do meu corpo, que diferentemente do que se possa pensá-lo como um risco aos moradores, antes de tudo revela o quão apenas certos grupos de humanos são vistos e tratados como dignos de permanecer com tranquilidade em determinados territórios. Mas, não um território qualquer, o espaço privado, onde muitos dos meus antepassados estavam cativos na condição de serviçais. Diferente da condição de proprietários de suas próprias moradas. Não é difícil refletir sobre a escolha (política ou de sobrevivência) no uso dos espaços públicos pela população negra, tal como a rua, como dimensão espacial – em determinadas condições – de tranquilidade, troca de afetos e até segurança.

Assim, espero que entender a desumanização vivida e narrada nesta tese não seja visto como fraqueza, mas como experiências tangíveis de análise, já que a questão racial está presente nas relações mais imediatas, no seio familiar, no ambiente de trabalho ou quando se está aguardando uma prestação de serviço. E que essa permanência do colonialismo no modo de agir de indivíduos e instituições construiu e continua construindo barreiras físicas e simbólicas no espaço habitado. Assim, para enriquecermos o fazer teórico e epistemológico, é preciso avançar suficientemente na presença da complexidade das experiências.

Para encerrar e, ao mesmo tempo, ilustrar com outra linguagem o assunto, trago as imagens que utilizei na abertura do “I curso Introdutório de Formação Política Interseccional”, cujo público predominante foram pesquisadoras e estudantes adultas, mulheres majoritariamente brancas. O convite foi para que eu trouxesse as bases históricas do racismo. E como tudo que construí no universo acadêmico não é apartado da minha experiência, trago a narrativa abaixo como grafia do que vou tecendo nesta tese.

Figura 12 – Caravela portuguesa: animal utilizado para analogia em aula



Fonte: <https://www.natgeo.pt/animais/2018/06/caravela-portuguesa-saiba-porque-e-tao-temida>

Descrição: um dos predadores da Caravela portuguesa são tartarugas marinhas, imunes ao veneno. Ao lado peixes mortos ao se aproximarem dos tentáculos.

A metáfora foi introduzida por mim no curso para dialogarmos sobre a chegada das comitivas portuguesas no continente americano, aqui, no caso, um animal marinho formado por uma colônia de organismos denominada Caravela Portuguesa. Eu narro a ocorrência deste animal em oceanos de águas quentes e sua origem geográfica. As pessoas ficam maravilhadas e falam sobre a beleza das cores e balão (vesícula flutuante) acima da linha da água. Paralelamente, falamos da parte submersa da imagem, onde já se encontra um peixinho paralisado ou morto, onde estão os tentáculos, os quais nomeei como o “racismo estrutural”.

Esses tentáculos têm um veneno muito potente, que pode causar queimaduras químicas com dores intensas, paralisia e até mesmo a morte de quem entrar em contato com eles. E cada um desses sintomas são discutidos como resultado do racismo sobre seres humanos, desde situações que lhe agredem a subjetividade, ferindo a dignidade, perda de direitos até o risco de perder sua própria vida em função do pertencimento, que não é o de uma Caravela. Ao longo da explicação, apresento outros animais, como as tartarugas marinhas que são inócuas aos efeitos danosos dos tentáculos, isso porque, do ponto de vista lúdico-metafórico, eu busco com o público adjetivá-las com as características que lhes são próprias: biologicamente, o longo tempo de vida, que na cultura afro-brasileira nos leva a pensar nos mais velhos; e sua representação mitológica em algumas culturas como seres de sabedoria, que guardam valores (políticos) ancestrais para o viver – aqui no caso, das africanas na diáspora negra. Então, a longevidade e sabedoria, nessa figura de linguagem, podem ser vistas também como necessidade, desejo, direito e respeito aos mais velhos.

Tanto a boca quanto o esôfago das tartarugas marinhas possuem papilas espinhosas feitas de queratina, tal qual temos em nossos cabelos, as quais servem de proteção para que possam se alimentar das caravelas. Mas, como todo modelo metafórico, seu destaque é limitado, serviu para adensar a curiosidade daquelas mulheres geocientistas sobre o assunto. Posteriormente foi preciso revelar o que não estava explícito: caravelas marinhas fazem parte do ecossistema e não precisam ser vistas como um mal em si.

Contudo, eu teria dito mais, quando aprendi com meu filho kasule que a morte (digamos aqui, epistêmicas, filosóficas e espirituais) das tartarugas marinhas (outras culturas) podem causar um desequilíbrio no ecossistema ambiental, com aumento desordenado das caravelas portuguesas; assunto que ele aprendeu no Projeto Tamar, em Ubatuba - SP. Esta última informação sobre as tartarugas não fez parte integralmente da formação do curso citado acima. Na verdade, diz respeito às aprendizagens com os mais novos; aqueles que chegaram por último e que também passam a guardar e fazer uso de memórias atuais e ancestrais durante sua existência. De outro modo, teria dito que tartarugas marinhas possuem um segredo que não é, portanto, apenas para quem quer sobreviver às colonialidades, mas para quem é ou tem agido como caravelas portuguesas.

Seja na formação de pessoas no ensino superior ou na Educação Básica, tenho introduzido narrativas que já há muito se provaram interessantes para apresentar reflexões sobre a humanidade, obviamente, não misturando questões biológicas como fiz aqui. Então, o ato de contar histórias tem me ajudado a discutir ou mesmo lecionar sobre o tema do colonialismo e/ou do racismo. O que, no meu ofício de professora e pesquisadora, tenho mesclado com o ato de realizar um manifesto discursivo (das opressões que existem) e o anúncio das possibilidades de existência, que podem ou não apresentar um exclusivo e exaustivo exercício de protesto – e das maneiras de mobilizá-lo e quando realizá-lo. Daí a importância das tartarugas marinhas, que nos revelam didaticamente, nessa analogia, os acúmulos dos conhecimentos produzidos, de outro modo, e sistematizados pelo Movimento Negro⁵⁹, bem como os cuidados e respeito com as infâncias e juventudes, sem as quais não há envelhecimento de nossa gente.

⁵⁹ Contribuições afro-referenciadas, considerando a epistemologia e metodologia na Filosofia e a partir da Lei nº10639/03, podem ser vistos nos trabalhos da pesquisadora Adilbênia Freire Machado e do pesquisador Renato Nogueira, ambos filósofos. Destaco as seguintes obras dos autores: “O ensino de filosofia e a Lei 10.639”, de Renato Nogueira e “Filosofia Africana: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades”, de Adilbênia Freire Machado.

2.2 Entre currículos: Educação Básica e Educação Superior

É importante afirmar que existem experiências, que podemos visualizar como educativas, que buscam apresentar as dimensões da organização social anteriores à experiência do colonialismo. A exemplo, temos estudos e o ensino de África no Brasil por meio de pesquisadores/as que podem estar situados em núcleos de pesquisa, em diferentes universidades públicas. Bem como investigações que se debruçam em compreender os impactos socioespaciais da colonização no passado, na atualidade e suas dimensões de futuro.

Consoante a Linda Smith (2018), acredito que há uma inter-relação entre estas ações para a descolonização. E desde a minha iniciação científica me dedico a conhecer e me aproximar de conhecimentos que libertem ou ressignifiquem a experiência opressora de sermos corpos e mentes ideologicamente aprisionados a espaços considerados obsoletos no Ocidente. Seja uma periferia geográfica ou na periferia da produção do conhecimento científico.

E como isso se dá em sala de aula? Não é demais recordar que no ensino de Geografia, a formação do território americano é lido a partir da chegada dos colonizadores franceses, portugueses, espanhóis, holandeses, ingleses etc. No entanto, é possível nessa disciplina que se altere a ordem da sequência didática por um ato de compromisso epistemológico e curricular⁶⁰. A exemplo temos o oitavo ano do ensino fundamental, para o qual está previsto o ensino de História da África, cujo conteúdo é localizado nos últimos capítulos (senão o último capítulo) do livro didático. Assim, ao iniciar os estudos sobre a formação do território brasileiro em oposição à ordem imposta pelo livro adotado na escola, apresentando as nações/etnias indígenas ou iniciando com a História da África, busca-se equilibrar a agência do colonizado ao do colonizador, ao menos, na esfera político-educativa.

Contudo, as permanências do colonialismo estão impregnadas nas estruturas e nas instituições. Vejamos os retrocessos na garantia de direitos à diferença, em que discursos realizados por autoridades do governo de extrema direita no Brasil (2018-2022) acerca, por exemplo, das flexibilizações jurídicas de proteção de terras indígenas que se tornam cada vez mais vulneráveis a um projeto de modernidade. Crianças e adolescentes, de um modo geral, recebem cotidianamente informações imorais de parlamentares, de que indígenas são pessoas supostamente primitivas, dado ao seu modo de vida, responsáveis por criar entraves ao desenvolvimento econômico no país. Isso porque tais aldeias impedem a exploração mineral ou o desenvolvimento da agropecuária.

⁶⁰ A ordem do conteúdo não é suficiente, porém uma estratégia muito diminuta, porém importante para a experiência em questão.

Não é exagero dizer que a propaganda cujo jargão está na “ponta da língua” dos/as estudantes, “Agro é pop, agro é tech, agro é tudo” convence a muitos de que esse modelo de agronegócio “é a riqueza do país”. Sem, contudo, questionarem se de fato o nosso importante dado sobre Produto Interno Bruto⁶¹ e avanço técnico-científico (mecanização no campo) são sinônimos de desenvolvimento sustentável e real distribuição de riquezas para todos/as os/as brasileiros/as.

O uso da “Coleção Terras de Quilombos” em sala de aula, da qual fui autora de alguns fascículos, nos permite ouvir as vozes desse povo negro e sua ligação íntima com a terra. Com esse material, observei que os estudantes passam a compreender os motivos de se lutar para manter viva (e não congelada) os (seus) modos de ser, fazer e viver (quilombola) no território. Acredito que se fazer interrogar por esses sujeitos subalternizados pela colonialidade é revelador, conforme nos provoca Miguel Arroyo (2019). Ou ler o livro “Histórias para adiar fim do mundo”, do autor indígena Ailton Krenak (2019), nas turmas do nono ano do ensino fundamental, em 2021, foi possível compreender por que alguns povos querem se alimentar, dormir, se cobrir com a terra que seus antepassados cultivaram e reverenciaram.

“Histórias para adiar o fim do mundo” nos permitiu um deslocar inclusive sobre autoria, pois essa foi a primeira vez que a maioria das turmas liam um livro escrito por um autor indígena, no terceiro ciclo do Ensino Fundamental. Já a “Coleção Terras de Quilombos”, voltada para turmas do sétimo ano, contribuiu para superar a narrativa equivocada de que quilombolas só existiram no período colonial, que são descendentes de “escravos fugidos” ou que vivem/ram isolados ao longo dos séculos. Tal isolamento de fato se deu, contudo, por parte do Estado que os ignorou por quase um século, ou seja, da abolição em 1888 à Constituição de 1988, quando passam a ser revisitados enquanto sujeitos dignos do direito à terra, por meio de um movimento social quilombola em expansão ainda distante das grandes capitais.

A colonização do saber é, assim, traduzida em sala de aula por meio de alguns discursos já naturalizados, oriundos de suas vivências, de que povos/nações indígenas são um único grupo humano que precisa assimilar um estado evolutivo de civilidade, que seria imprescindível para esses povos/nações pudessem contribuir em processos de modernização (urbanização e modernização das cidades). Portanto, uma lógica de relações coloniais que se perpetuam por meio do saber e legitima um único modo de vida na contemporaneidade. O que aumenta a nossa

⁶¹ Geralmente explico o que é o Produto Interno Bruto e posteriormente o que seria o Produto Interno Bruto “per capita”, ou seja, por cabeça. Nesse caso, a estratégia é dividir a turma com fichas individuais referentes à riqueza que cada um possui, posteriormente eles devem somar estas riquezas utilizando o quadro e dividir pelo número de participantes. A simulação é que a sala de aula represente um país. No final, questiono se a soma do PIB dividido por “cabeça” representa a riqueza de toda aquela suposta nação. Se o PIB per capita traduz a realidade.

responsabilidade enquanto educador/a-pesquisador/a, especialmente aquele/a que compreende a importância dos espaços territoriais de resistência, esperança e justiça social produzidos por povos e comunidades tradicionais em todo o planeta.

O sistema escolar está diretamente relacionado com esse processo. As primeiras escolas redefiniram o mundo e a posição que nele ocupam os povos indígenas, por meio do currículo e de sua subjacente teoria do conhecimento. (...) Embora, sejamos parte do império, os mapas-múndi reforçam nosso lugar na periferia do mundo (Smith, 2018, p.48).

Em sala de aula não é difícil observar o incômodo com o modo de vida indígena, quilombola, ribeirinho ou mesmo o da periferia. E no caso indígena, não se trata apenas de uma fala inocente sobre indígenas que se desprenderam de seus modos de vida dentro e fora de seus territórios, mas a constatação vívida de que o racismo é uma experiência colonial em plena atualização. E, ainda que raça, do ponto de vista biológico, não exista, a sua construção social de base colonialista sedimentou, inclusive, práticas de Estado que confeririam ao branco a referência da condição humana em oposição ao negro ou indígena (bem como seus descendentes), que foram historicamente desumanizados e inferiorizados.

O olhar do estudante ou de educadores/as a respeito de tais povos está orientado, ainda que não percebam, por um viés quando colocam em evidência o modo de vida de grupos étnico-raciais brancos como parâmetro de dignidade (humanidade). De acordo com o Programa Nacional de Direito Humanos (1998, p.12), o racismo é “uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre outros grupos humanos”. É um sistema de poder, “uma vez que se organiza e se desenvolve através de estruturas políticas, práticas e normas capazes de definir oportunidades e valores a/para pessoas e populações a partir de sua aparência atuando em diferentes níveis: pessoal, interpessoal e institucional” (Geledés, s/d, p.11).

É possível afirmar que a ideia de superioridade intelectual e moral fortalecida no período colonialista garante oportunidades diferenciadas ao grupo cuja invenção, moderno-ocidental, baseia-se na universalidade dos valores europeus. A intencionalidade produzida pelo colonialismo em classificar negros, brancos e indígenas por meio de um parâmetro evolutivo e diferencial de suas condições físicas, intelectuais e culturais resultaram nas atuais práticas e no imaginário social, indubitavelmente, as vantagens do grupo racial branco se destacam em detrimento dos não brancos (Hasenbalg e Silva, 1992; Guimarães, 1999; Henriques, 2001; Telles, 2003).

Além disso, é importante destacar que a raça é um critério básico de classificação da população mundial, fundamental para afirmação do sistema capitalista (Quijano, 2005) e sustentada (durante o final do século XIX e início do XX) ou superada (mais recentemente)

pelos conhecimentos do campo das ciências biológicas. E a escola é uma das instituições impactadas por este sistema de pensamentos e ações.

Assim, ao realizar essa desobediência epistêmica enquanto docente da Educação Básica, aparentemente com uma mudança na sequência didática, em que o ensino de África venha antes de todas as outras Unidades temáticas, me autorizo a criar e seguir coordenadas básicas de diálogo com os *Outros*⁶². Isso porque, nesse sistema-mundo criado na relação civilizado versus primitivo não cabe mais seguirmos diretrizes calcadas nos silenciamentos. É preciso, no entanto, que seja possível indagar espaços de emancipação criados por tais sujeitos antes, durante e após o colonialismo formal. É aqui que me vejo atuando a partir de conhecimentos de pessoas negras, como a sistematização fornecida pela pesquisadora Nilma Lino Gomes acerca do que ela discute enquanto Pedagogia da Diversidade.

2.3 Pedagogia da Diversidade e Geografia

A pedagogia da diversidade, sistematizada pela pesquisadora Nilma Lino Gomes, a partir dos ensinamentos contidos na *práxis* desenvolvida pelos Movimentos Sociais Negros, evidencia a necessidade de se produzir conhecimento com aqueles (e não sobre aqueles) que foram historicamente subalternizados, observando o lugar (físico e intersubjetivo) de onde esses sujeitos estão a se pronunciar. Cabe destacar que a Pedagogia da Diversidade tem projeção em escala global, já que abarca outras formas de opressão como as sexuais, de gênero, idade e origem, assim como as nacionalidades (Gomes, 2020). E tem a função de problematizar os silenciamentos e as violências epistêmicas produzidas pelo eurocentrismo. Miguel Arroyo (2019), professor emérito na UFMG, vem destacando a urgência de se deixar interrogar pelas pedagogias dos oprimidos.

Nilma Lino Gomes ainda afirma:

E é no contexto da pedagogia da diversidade que o estudo dos saberes emancipatórios construídos, sistematizados e articulados pelo Movimento Negro pode ser contemplado. Esse estudo nos dá elementos para conhecer e destacar outras racionalidades que produzem outros conhecimentos construídos através de uma vinculação estreita entre a razão, os sentimentos, o desejo, os conflitos, as vivências, as lutas e as práticas sociais e o ato de aprender (Gomes, 2017, p.136).

⁶² A outridade ao longo do percurso teórico e metodológico dessa tese ganhará novos contornos. Aqui me alinho ao entendimento de quem são/somos os Outros na esteira do pensamento ocidental. E finalizo a tese me desvincilhando desse conceito que bem explica nosso lugar a partir do olhar moderno-colonial, mas nego-o a fim de me libertar desse julgo. O que me permite ser nomeada por mim e pelos meus, já no horizonte teórico das Geografias Negras, como poderá ser visto nos últimos capítulos.

As contribuições teóricas de Gomes fazem parte dos conhecimentos por ela construídos no último século XX, na sua vivência da coordenação do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Uma iniciativa de enfrentamento ao racismo epistêmico e “herdeiro da sabedoria e dos ensinamentos do Movimento Negro” (Gomes, 2020, p.364). Tal influência teórica é importante em minha produção intelectual, nas práticas políticas, sociais e pedagógicas que vivencio desde que nos conhecemos na condição de orientadora e orientanda no ano de 2009.

Nessa partilha e com as contribuições das análises de outros/as pesquisadores/as negros/as tenho redefinido a forma de olhar, ouvir e produzir conhecimentos com as experiências dos sujeitos que não são visibilizados dentro do paradigma eurocêntrico. A respeito disso, me recordo das diferentes maneiras que precisei modelar reflexões com estudantes que não percebiam seus privilégios por serem sudestinos (situados no Complexo Regional Centro Sul ou Região Concentrada⁶³), moradores de uma rica capital no Brasil, mas igualmente latinos ao olhar dos países do norte global, portanto, localizados em uma região que é produto do capital dependente (Moura, 1998). São em diferentes escalas geográficas que a Pedagogia da Diversidade contribui para a aprendizagem ou alfabetização geográfica do sujeito ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

Para interrogarmos os/as que foram subalternizados/as, na perspectiva da Pedagogia da Diversidade, esta pesquisa se lança numa escolha crítica de orientação baseada em conhecimentos produzidos e, muitas vezes, não sistematizados (Gomes, 2017), pelos sujeitos negros e negras que atuam e contribuem para o campo da educação e da pesquisa em Geografia. Realizar práticas pedagógicas antirracistas, baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER)⁶⁴ é a oportunidade de reverter, na ação-reflexão (Freire, 1980, p.26), os silenciamentos provocados pelo colonialismo na sociedade

⁶³ Dentre as competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental temos aquela referente à necessidade de desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico informacional. Nesse sentido, as regionalizações, os padrões e analogias espaciais podem contribuir e fazem parte das habilidades de interpretação e elaboração de mapas com informações distintas. (Brasil, 2018). No caso citado, o Complexo Regional é baseado numa regionalização que considera o critério econômico, logo a Centro Sul se destaca por seu destaque geoeconômico e político no cenário nacional; criado pelo geógrafo Pedro Pinchas Geiger). Já a segunda regionalização é desenvolvida pelo geógrafos Milton Santos e Maria Laura Silveira e está baseada na maior ou menor concentração de informações e finanças; o resultado é a existência de “quatro brasis”. Estas regionalizações não se explicam sem a história de formação do território, portanto faço uso de informações sobre sua ocupação, riquezas naturais pretéritas e escolhas políticas orientadas pelo Estado.

⁶⁴ De acordo com a homologação, em 18 de maio de 2004, do Parecer 03/2204, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE aprovando o projeto de resolução dessas diretrizes. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>

brasileira, para, assim, construir com a Educação Básica sujeitos que sejam capazes de reconhecer e problematizar as identidades e multiculturalidades que produzem e transformam o espaço, desde o local ao global.

Todavia, quando me lanço na condição de pesquisadora, me preocupo com as memórias daqueles que foram objetificados (tornaram-se objetos, como a Vênus Negra⁶⁵) nos modelos de pesquisa extrativistas, portanto, moderno-coloniais. Pesquisas estas que se reportam ao Outro enquanto objeto a ser conhecido e silenciado, cujas vozes são escritas a partir de um corpo colonial: branco, hétero, cis, masculino e muitas vezes cristão. E é justamente a partir de uma base científica eivada de procedimentos cujo valores foram e são os de mensurar a cultura do Outro, numa relação hierarquizante entre pesquisado e pesquisador, entre vidas e resultados supostamente medidos e julgados, em que se encontram os que estão à margem. Eu falo a partir da margem, embora seja complexo fazê-lo sendo uma pesquisadora em uma universidade cujos valores eurocêntricos estão, na prática, solidificados. A margem acadêmica, em verdade, resulta do meu corpo negro, mas também do objeto de estudo: as perspectivas negras.

Do lado de cá, da periferia criada pela colonialidade do saber e do poder, invariavelmente vemos crescer a desconfiança, por exemplo, dos próprios quilombolas e demais grupos étnico-raciais (sujeitos de pesquisa). Especialmente com a presença de pesquisadores/as em seus territórios de uso, extraíndo dali histórias para análises locais e/ou globais que serão comercializadas em estantes, físicas ou virtuais, do mundo acadêmico. E no centro, em que me encontro em alguns momentos como uma forasteira por não ser quilombola, vejo o incômodo de pesquisadores/as que não legitimam e vêm como ameaçadoras o nosso fazer científico: o pesquisar com intencionalidade antirracista para o centro do debate. Especialmente nas chaves teóricas do feminismo e do antirracismo.

Assim, em texto denominado “Geocientista pela descolonização das relações de gênero na Educação Básica”, produzido posteriormente para finalização da disciplina “Educação das Relações Étnico-raciais: questões contemporâneas”, ministrada pelos professores Natalino Neves da Silva e Rodrigo Ednilson de Jesus, destaco os trechos abaixo em que refletia acerca de uma palestra ministrada e a interseccionalidade:

⁶⁵ História de vida de Saraah Bartman, que do ponto de vista pedagógico não faço uso nem mesmo para formação/aulas com adultos, pois seu conteúdo confere uma perspectiva que reivifica - do meu ponto de vista - as histórias de desumanização a partir da animalização de corpos negros no século XIX, o que também é usado para adensar os desejos racistas em justificar as motivações de um grupo, de alguma forma, pelas ações marcadas no tempo histórico. Ademais, não vejo resultados interessantes em seu uso para discussão do racismo científico, por exemplo, uma vez que temos contribuições teóricas (artigos, entrevistas, podcast etc) para revisitar criticamente o período em questão.

A própria teoria da interseccionalidade em Carla Akotirene, tal qual a teoria da Pedagogia da Diversidade de Nilma Lino Gomes, nos desafiam a analisar a sociedade observando fenômenos locais e globais de reconhecimento das diferenças enquanto singularidade do ser humano e potencialidade na luta por emancipação. Dito de outro modo, ambas as teorias fazem emergir os conflitos inerentes às camadas sobrepostas de opressão ou de privilégios que podem se inserir nos sujeitos por meio de sua classe, raça-cor, idade, origem, nacionalidades, assim como por meio de suas expressões sexuais.

Como cientista negra e professora da Educação Básica, demarquei como a academia constrói uma dupla negação dessa identidade por meio do racismo institucional. Parafraseando Sojourner Truth, indago: Não seria eu uma cientista? Não seria a Educação Básica um espaço acadêmico? Enquanto maioria nas universidades brasileiras, nós mulheres somos também as profissionais que ocupam a maior parte dos cargos da Educação Básica, no entanto são os homens a ocupar a maioria dos cargos de professores universitários no país. Dados estes que apresento aqui sem racializar, mas que Lélia Gonzalez em seus estudos apontou como uma hierarquia decrescente (de rendimentos e oportunidades) que vão do homem branco, mulher branca, homem negro à mulher negra.

Mas, insisto que a Geografia poderia contribuir muito mais se levasse em consideração a localização dos indivíduos, algo já problematizado pelo geógrafo, cidadão do mundo, Milton Santos. [...] A Geografia deve se ocupar das esferas supostamente do privado? Fiz essa indagação, pois a maternidade e a paternidade atingem diferentemente os/as geocientistas - [... Era preciso considerar que a ciência geográfica na Educação Básica, em especial nos anos iniciais, se ocuparia do ambiente mais próximo do educando: o seu entorno (a casa, a vizinhança) via categoria geográfica do lugar e da paisagem. Isto para falarmos do privado. No entanto, há um paradoxo no entendimento de (senso comum) que não é possível trazer algo do espaço doméstico na construção dos conhecimentos geográficos para estudantes dos anos finais. Entretanto, discordo, já que usar as lentes da Geografia para compreender a distribuição e crescimento da população brasileira é pensar nas mulheres, nas crianças e nos idosos. Nesse sentido, estudos sobre demografia nos revela as desigualdades das mulheres no mercado de trabalho, embora se aponte o aumento de sua escolaridade e o fenômeno de se tornarem cada vez mais “chefes” de família.

[...] Carla Akotirene nos dirá que não há apenas um caminho, mas uma encruzilhada com diferentes possibilidades quando trabalhamos numa perspectiva interseccional. [...] É me permitir geografar com biografias negras e territorialidades quilombolas, dos povos de axé e originários para explicar a formação do território brasileiro. É trazer os conhecimentos, saberes e a indignação que o movimento negro (e feminista negro) produzem no enfrentamento à governos reacionários e autoritários. É perceber que capitalismo tentará nos ludibriar com bonecas negras, tentará captar nossos saberes estético-corpóreo e identitário, mas não nos cooptará porque ‘não está mais perdido o elo’, o Atlântico ficou pequeno quando me conecto com as africanidades. Eu cruzo as águas salgadas com gotas de sangue negro e descortino terras africanas (Texto de conclusão de disciplina, 03 de set 2021).

Reitero que, enquanto sujeito-membro de um grupo diverso produzido na colonização como subjugado – aqui destaco o de ser mulher negra e mãe –, aprendemos na resistência ou na re-existência de nossos ancestrais, as estratégias de recuperar o que o colonialismo tentou apagar ou impedir que acontecesse: nossas identidades, a cidadania e o poder político. Por quanto tempo mais nós mulheres negras mães, e professoras, bem como nossas pesquisas, seremos subalternizadas nos espaços acadêmicos ou nas plataformas de partidos políticos? Para

isso, entender a gramática do colonizador, seus códigos e paradigmas científicos são fundamentais. Para então, avançarmos na sistematização dos conhecimentos articulados pela perspectiva dos Outros, do nós coletivo. Sobre isso, Linda Smith nos lembra:

Nós nos tornamos muito bons em contar esse tipo de história, com frequência, entre, por e para nós mesmos. Falar à respeito do passado colonial faz parte do nosso discurso político, do nosso humor, da nossa poesia, da nossa música, dos nossos relatos e de outras formas, em um sentido comum, de transmitir ao mesmo tempo a narrativa da história e uma atitude em relação a esta. As experiências vividas sob o imperialismo e o colonialismo conferem outra dimensão aos sentidos pelos quais palavras como “imperialismo” podem ser compreendidas (Smith, 2017, p.32-33).

Para nós pesquisadores/as negros/as, indígenas, a rigor, é preciso compreender a pesquisa, a ciência, com a crítica necessária. Isso para que nos preocupemos com os significados que essa prática carrega ao longo da história de sua formação. E ainda perceber-se dentro de uma comunidade científica – leia-se colonizada por uma maioria de clássicos de origem norte global – que lhe relega a viver o “não lugar”, ao mesmo tempo que se constrói um desafio que dialoga intimamente com a ideia de se devolver as almas que foram tiradas pelo colonialismo. Afinal, muitos foram os trabalhos empíricos e pseudo-científicos do século XIX que construíram o discurso do não humano para nós, populações negras de origem africana e indígenas/nativos da América.

De outro modo, cabe ainda entendermos que os discursos baseados em concepções raciais nascem antes da própria natureza disciplinar do que viria a ser a ciência geográfica. O pesquisador Jonathan Marcelino (2021) nos chama atenção ao fato de que gregos já haviam formulado uma Geografia raciológica ao criar a expressão ‘bárbaro’, associando-a a “estrangeiro-escravidão-inferioridade”. Ou seja, filósofos, historiadores, astrônomos e cientistas que se autodenominavam geógrafos ou que eram assim reconhecidos por terceiros, buscavam compreender os motivos da nossa diversidade humana. No entanto, “quase sempre fazia[m] referência à ordenação hierárquica dos diferentes povos e grupos culturais” (Marcelino, 2021, p.156).

O termo “bárbaro”, na minha formação acadêmica, foi aprofundado também na disciplina (optativa e eletiva) sobre África, intitulada “África na Nova Ordem Mundial”, ofertada pelo Instituto de Geociências da UFMG. Uma disciplina que há cerca de duas décadas não era ofertada, de acordo com a discussão travada em sala de aula. Uma das problematizações girava em torno do significado de “bárbaro”: conceito que reconhecia e produzia o Outro enquanto o diferente, o estranho, portanto, o “não grego”, como aponta também o geógrafo Jonathan da Silva Marcelino (2019) em sua tese. Ademais, tem-se que a territorialidade desses

se encontra no Oriente (Ásia, norte e noroeste da África)⁶⁶, logo, nesse sentido, é possível inclusive observar a construção do Orientalismo a partir do mundo norte-ocidental tão discutido por Edward Said (2008) nessa proposta de entendimento “raciológico” na Geografia.

Contudo, os estudos sobre a espacialização praticada nesse período apontam a gênese do saber geográfico também por meio de “relatos de viagem, as noções e os escritos sobre os variados lugares, as ideias e as experiências acerca dos fenômenos naturais e os diferentes tipos de conhecimento espacial” (Marcelino, 2021, p.15), os quais, ainda que pulverizados ou no interior de outros campos de conhecimento, são conhecimentos geográficos. E para os geógrafos gregos como Aristóteles, foi comum teorizar acerca das diferenças com indícios étnicos, em que bárbaros eram lidos como naturalmente propensos à escravidão:

Ainda nas palavras de Aristóteles, “os bárbaros são virtualmente escravos, seus próprios modos de vida admitem uma servidão da qual são ‘incapazes’ de se desfazer, malgrado sua reconhecida reputação intelectual” (ibidem, p.17). Nesse sentido, por mais sábios que fossem os egípcios, eles seriam “politicamente inferiores” (Weddeburn, 2007, p.65), e, quanto aos gregos, esses seriam supostamente descendentes dos deuses, e por isso, sob nenhuma circunstância deveriam escravizar uns aos outros (Marcelino, 2021, p.159-160).

Para o autor, existe ainda uma imbricação direta entre características ambientais e geográficas e as características morais e físicas nos discursos aristotélicos para justificação da superioridade grega. “Aqueles que são muito negros são covardes, como, por exemplo, os egípcios e os etíopes (...)” (Unesco, 2010, p.103 *apud* Marcelino, 2021, p.161). Ele discorre também sobre o entendimento à época de que traços mentais, físicos e morais são inalteráveis por vontade humana, bem como as características humanas são determinadas por fatores hereditários ou influências externas como o clima. Em síntese, para os gregos da Antiguidade, a raça e a origem territorial são inseparáveis.

Como sabemos, em sala de aula ainda é comum associarmos negros ao continente africano, brancos ao europeu, amarelos ao continente asiático e indígenas à América. Elementos que reúnem uma tentativa de naturalização do constructo de raça como nos informa o pesquisador Renato Emerson dos Santos (2007). Contudo, essa generalização em buscar organizar as origens territoriais a determinados grupos pode ser vista como incorreta, já que existem pessoas com tais características fenotípicas em todas as partes do globo. Destaco ainda, a dificuldade intrínseca ao fato desse raciocínio congelar a ideia de que todos em África são negros, suplantando, inclusive, o entendimento da diáspora africana para Ásia muito antes do sistema colonialista.

⁶⁶ Região ocupada por povos melanodérmicos, ou seja, com acentuada quantidade de melanina em sua epiderme.

Um exemplo de intervenção que faço na Educação Básica numa tentativa de romper com a unilateralidade do discurso hegemônico português no Brasil está em apresentar a permanência dos mouros na Península Ibérica (Espanha e Portugal), por cerca de oito séculos (711-1492). Povo de pele escura que dominava o norte do continente africano e se situava no Marrocos e na porção oeste da Argélia. Este grupo⁶⁷ havia se convertido ao islamismo no início do Século VIII d.C, quando estiveram em contato com os árabes oriundos do Oriente Médio. Sendo este o motivo de sua expulsão: a religião muçulmana em territórios então cristãos. De todo modo, é legítimo dizer que deixaram ali uma herança cultural de grande relevância – os árabes eram a vanguarda científica do planeta – e isso se destacou na arquitetura e na engenharia naval de Portugal e da Espanha, tão importante para então se tornarem impérios nas/das Grandes Navegações.

(...) após a conquista árabe da África do Norte, a bacia mediterrânea deixou de pertencer a uma única grande área cultural, tal como fora o caso no milênio precedente, encontrando-se esta região dividida em duas zonas, uma europeia (ou cristã) e outra árabo-berbere (ou muçulmana), cada qual possuidora desde então da sua própria cultura e do seu próprio destino (...) Para a Europa Ocidental, a África tornara-se parte integrante do mundo muçulmano: justamente desta região foi de onde efetivamente se haviam originado as principais incursões e as grandes invasões, assim como diversas influências e novas ideias. Quando, posteriormente, laços comerciais mais estreitos estabeleceram-se entre as duas margens do Mediterrâneo, os europeus descobriram uma África ainda muçulmana. Não surpreende, portanto, que a África tenha sido considerada como o principal adversário da cristandade e que os seus habitantes, qual fosse a sua raça, tenham sido julgados e tratados em consequência. (...) **esta ignorância e a errônea identificação da África negra ao Islã haviam conduzido os europeus a considerarem os negros da África como seres inferiores, encarnando o mal e o pecado.** A atitude negativa, os preconceitos e a hostilidade dos europeus vis-à-vis dos povos de raça negra surgiram desde a época medieval, antes de serem mais tarde reforçados pelo tráfico e pela escravidão (História geral da África, III: África do século VII ao XI; 2010, grifo nosso).

Raramente falamos das contribuições humanas não europeias que se somaram ou foram fundamentais para as Grandes Navegações, estas que permitiram a mudança do modelo mercantilista para o capitalista. Trazer as contribuições dos chineses e outros povos asiáticos – parte oriental do planeta e ideologicamente produzida pelos europeus – se faz importante. Em sala é possível citar a invenção da bússola, da pólvora, papel e da imprensa, cada uma das quais, a seu tempo, contribuíram para avanços técnicos e científicos da humanidade. A apoteótica explicação de que europeus colonizaram os maiores continentes do planeta, sem questionarmos

⁶⁷ Mouros vem do latim *mauri*, traduzido para o português como “negro” (, em referência à pele escura da população) e serviu por muito tempo para designar simultaneamente: os muçulmanos e os negros, indistintamente. Os gêneros musicais do flamenco e do fado surgem embebidos por ritmos e instrumentos mouros, tais como violão, que surge de antigos instrumentos árabes. Esse grupo étnico também foi responsável por traduzir textos clássicos gregos e latinos, cujas obras estavam perdidas desde a Idade Média.

os antecedentes, os colocam numa escala de poder e também de dimensões territoriais superestimadas.

A respeito dos antecedentes, como o conteúdo da invasão moura à península Ibérica, este não se encontra nos livros didáticos de Geografia que trabalhei na escola pública municipal onde lecionei (período de 2016 a 2022). Trata-se de uma coleção dos livros mais utilizados no país de acordo com dados do PNLD: Expedições Geográficas dos autores Adas & Adas. Possivelmente esse conteúdo deve estar localizado em livros didáticos de História. Então, é preciso considerar que conhecimentos quando fragmentados em “caixinhas”/disciplinas tendem a não ser compreendidos de modo integral. A compartimentação disciplinar, nesse caso, leva à dificuldade de o estudante associar os eventos espaço-temporais em comum⁶⁸.

No entanto, tenho refletido que a forma decolonial de ensinar Geografia esteja situada nos diferentes modos como abraçamos o ensino e a aprendizagem. Trata-se de uma postura com propósito de suplantar referências que se arrogam como única matriz epistêmica (monocultural). É um exercício contínuo de crítica, de revisão, que não pode ser construído sozinho, mas de modo coletivo junto com estudantes e demais educadores/as. O resultado disso é, invariavelmente, visualizar o orgulho justificado de muitos em realizar uma aprendizagem por meio do ensino. Nesse sentido, o/a estudante e o/a professor/a são protagonistas, ambos ensinam e aprendem por meio, por exemplo, de suas pesquisas. Não se trata de enaltecer o estudante, mas se permitir ser orientado por ele/a; tampouco engrandecer o/a professor, mas dialogar com ele/a. Isso exige de nós o entendimento de que se trata de um projeto em construção, um exercício contínuo que liberta o corpo e a criatividade.

De outro modo, é preciso recuperar que esse formato decolonial é também uma organização de experiências e conhecimentos produzidos por sujeitos subalternizados. Nesse sentido, o que já sabemos sobre as lutas quilombolas, as mobilizações indígenas, os movimentos sem terra, sem teto ou negro orientam o modo decolonial de ensino. E são os sujeitos, os condenados, os subalternos que têm por excelência a possibilidade de criar as pontes para que os conhecimentos e as ideias transformem o seu íntimo. O exercício de se ouvir e dialogar com seus pares, e também com pessoas diferentes de sua realidade, se faz necessário. Nesse sentido,

⁶⁸ Durante a Pandemia do Covid-19, no ano de 2020, pude realizar a experiência de lecionar remotamente, de modo síncrono, em diálogo com a professora de História. Uma experiência exitosa a nosso ver entre as turmas do nono ano, mas que demandou a formulação de materiais didáticos produzidos por nós duas, um trabalho colaborativo que nos proporcionou um volume de tempo superior ao estipulado pela Rede de Ensino. O retorno positivo dos estudantes nos impulsionava a seguir com a didática empreendida. As aulas foram sobre África e posteriormente adentramos no neocolonialismo. Esta experiência antecipou o projeto Intercâmbio Raízes Angola Brasil. A sequência didática estava em acordo com as Diretrizes Curriculares para o ensino de História da África e cultura afro-brasileira, por meio da Lei nº10639/03.

as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História da África e cultural afro-brasileira nos orientam a levar até às escolas profissionais, especialistas, militantes dos movimentos negros locais/regionais – justamente aqueles/as que contribuíram para escrita das citadas Diretrizes produzidas a partir da Lei nº10639/03 (LDB).

Tal exercício envolve não somente um pensamento objetivamente racional no ambiente escolar, mas, igualmente, as manifestações criativas, artísticas, orientadas pela subjetividade e, porque não, da espiritualidade latente em cada ser. Os sentimentos de raiva e amor, por exemplo, podem estar presentes, bem como os sentidos, especialmente para além da cosmovisão. Aí se encontra a cosmopercepção e o entendimento de que cada cultura tem seu modo de interpretar o mundo da vida. O ensino afrocentrado é legítimo nesse sentido, ao nos oferecer uma experiência que nos mobiliza a aprendizagens até então engessadas pela visão. Preciso resgatar o quanto foi importante utilizar uma música com ritmo afro-brasileiro do sagrado na abertura de uma aula virtual no ano de 2021. Nessa experiência, os/as estudantes ouviram a música e puderam desenhar, se permitindo imaginar territórios, paisagens que os conectava com elementos da natureza. Obviamente que essa não foi a primeira vez que fiz uso desse recurso em sala de aula, mas, nesse contexto remoto, era novidade.

Esse modo decolonial de estruturar uma aula de Geografia envolve organização curricular diferente da esperada, sem, no entanto, descumprir as legislações educacionais vigentes. Ou mesmo descumprir, se preciso, como quando iniciei as aulas sobre África no nono ano, diante de um currículo emergencial que não priorizava tal objeto de conhecimento. É preciso atuar na desnaturalização das violências epistêmicas, já que a norma é empregar no ambiente escolar, por exemplo, as referências de um único modo de interpretar o mundo. Mas, a atitude será sempre mais fundamental que o método. E a pedagogia da diversidade pode ser vista como este grande guarda chuva de epistemes, a qual não se exclui tanto das contribuições no norte global, quanto inclui as que se encontram menosprezadas nesse hemisfério e no hemisfério sul.

A Pedagogia da Diversidade me deu bases para refletir e questionar o currículo prescrito e buscar a superação da injustiça epistêmica⁶⁹ (Fricker, 1998). Isso porque a negação de conhecimentos elaborados individuais ou em grupos subalternizados [nesse caso, de matriz africana e afro-brasileira] promove, por outro lado, ações que visam produzir respostas às

⁶⁹ A autora discorre sobre as injustiças epistêmicas, quando as desiguais relações de poder e de saber impedem que outros modelos e epistemes acadêmicos de produção do conhecimento surjam, especialmente aqueles oriundos de experiências individuais e coletivas de grupos subalternizados. Nesse caso, a resposta é a politização do campo epistêmico enquanto saída a modelos moderno-coloniais e pós-coloniais ou pós-modernos.

injustiças sofridas. Ou seja, agentes alvos de desconfiança acerca de sua agência cognitiva, devido ao seu pertencimento [étnico-sócio-racial], são tratados como não autoridades, segundo a pesquisadora Miranda Fricker (1998). E cujo padrão político, necessário para o avanço dessa autoridade, pude encontrar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

Assim, a experiência de aulas com estudantes africanos, no período pandêmico foi a atividade mais amadurecida do ponto de vista político-pedagógico que realizei na Educação Básica. O destaque foi que não aprendemos *sobre*, não se tratou de uma relação entre estudante-pesquisador com objetos; aprendemos *com* estes/as estudantes angolanos e eles com a gente sobre muitas temáticas que narro abaixo. O que é importante para este momento é compreender que em prática pedagógica afirmativa e inclusiva é resultado de um posicionamento político, amparado por um escopo jurídico como as DCNERER e de uma sucessão de erros e acertos do/a professor/a, considerando os sentidos e significados dessa aprendizagem para si e para os/as estudantes. E os resultados do projeto apontam que os estudantes de lá e os de cá aprenderam a reagir diante dos discursos colonialistas experimentados durante o intercâmbio. Além disso, buscaram alternativas no passado e no presente para ampliar o horizonte de aprendizagem, inevitavelmente para o futuro.

Durante o ano de 2021, pude, nas aulas virtuais, avaliar que os/as estudantes que cursariam o currículo emergencial na rede municipal de Belo Horizonte não teriam aulas acerca do continente africano no nono ano do Ensino Fundamental, pois, além das prioridades elencadas no Currículo Mineiro, entrava em vigor as orientações da nova Base Nacional Curricular Comum, que articula este conteúdo programático da Geografia no oitavo ano dessa etapa. Diante da possibilidade de ascenderem para o Ensino Médio sem o ensino/aprendizagem da espacialização de fenômenos físicos, sociais, políticos e econômicos deste vasto continente, resolvi fazer uso do direito à “liberdade de cátedra” ou “liberdade de ensino”. A decisão foi comunicada à coordenação pedagógica e direção escolar após diálogos com o monitor que me acompanhava nas aulas virtuais e a professora de química – amiga e intercambista que realizou seu Mestrado em Química na UFMG – que sugeriu após seu retorno para Angola que eu lhe ajudasse a elaborar uma didática para abordagem da educação para as relações étnico-raciais na escola onde ela lecionava.

A gestão escolar apoiou a proposta, visto que cumpria também com a necessidade de realizarmos a busca ativa de estudantes e incentivo ao seu retorno às aulas, no modo virtual. Daí a importância de realizarmos uma inscrição dos participantes que se comprometeram a

participar das aulas e a colaborar com o projeto. Em Angola, a inscrição se deu também pela divulgação do formulário digital. O trabalho foi dividido em 4 etapas: oficinas para conhecimento e escrita coletiva do Projeto Intercâmbio Raízes Angola Brasil; monitorias agendadas para orientações com professoras envolvidas e o monitor; apresentação propriamente dita do trabalho desenvolvido por eles/as, cuja data programada denominamos como “Intercâmbio”. E, ainda, o Sarau virtual, que envolveu um novo formato de avaliar o que os/as estudantes haviam aprendido e produzido ao longo dos quatro meses. Como se trata de uma prática premiada pela entidade CEERT, como já dito na abertura da tese, segue o seu resumo e objetivo geral conforme formulado por mim para divulgação da prática nas redes sociais:

Quadro 1 – Estrutura do Projeto Intercâmbio Raízes Angola Brasil

Resumo	Objetivo geral
As memórias e os conhecimentos atuais são mobilizados por estudantes angolanos e brasileiros, que por um intercâmbio virtual, no ano de 2021, investigaram coletivamente os hábitos alimentares e agrícolas, a influência banta na língua, a tradição na globalização, as culturas religiosas e os movimentos sociais negros em ocorrência em seus países. Os resultados são aulas baseadas numa educação antirracista a partir de África e América.	O objetivo da iniciativa foi promover a experiência intercultural e interescolar de protagonismo estudantil entre Brasil e Angola, na Educação Básica, a partir de conteúdo afro-educativo do campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais a incidir no campo da Geografia Escolar, considerando o direito à diferença e as contradições socioespaciais na/globalização.

Fonte: <https://www.ceert.org.br/pdf/dialogos/professor/pratica/1.pdf>

Os estudantes foram divididos em grupos e cada qual ficou com um dos 5 temas. As apresentações do “Dia de Intercâmbio” tinham formatos variados – desde teatro e simulação de jornalismo a apresentações tradicionais com uso de imagens. E reuniam estudantes angolanos e brasileiros, bem como seus familiares e professores de dentro e de fora da rede municipal de ensino, que assistiam aos resultados de suas investigações. Estas foram comentadas por convidados/as externos/as que possuíam acúmulo teórico e/ou vivência com a temática apresentada. Então, estiveram conosco professores/as, pesquisadores/as, ativistas, quilombolas, congadeiros/as etc, majoritariamente negros/as.

Quadro 2 – Resultados do Projeto Intercâmbio Raízes Angola Brasil

Resultados alcançados
Como resultado, notou-se a superação de estereótipos com relação ao continente africano e a interculturalidade: diálogo direto entre estudantes que representam povos, línguas e costumes. Além disso, ocorreu o reconhecimento da ancestralidade africana e indígena na vida dos estudantes e o orgulho de produzir conhecimento com criatividade. Para a escola, foi promovida também a importância dos movimentos sociais, da cultura, da inovação e projetos de sociedade não hegemônicos, assim como a autonomia de aprender/ ensinar na chave da diversidade e maior sensibilidade com relação a injustiças coloniais e outras formas de opressão, como gênero.

Fonte: <https://www.ceert.org.br/pdf/dialogos/professor/pratica/1.pdf>

Assim, a relação escola e colonialismo, por meio do ensino de Geografia, me permite, ao observar o currículo, compreender as suas limitações no que concerne ao cumprimento do Art.26-A da LDBN, que, por sua vez, torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Já ao incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a formação da sociedade brasileira com as contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, bem como tais aspectos no continente africano aí incluído os aspectos físico-naturais, ao final do livro didático, denota-se indubitavelmente as permanências de um pensamento organizado a partir da valorização do eixo europeu: tanto por sua abordagem espaço-temporal marcado pelos processos de descolonização quanto pela localização física do conteúdo no livro didático. O que implica inclusive na permanência de marcadores do norte global para conceituação e definição das experiências africanas (Oliveira, 2018).

Ao longo do desenvolvimento do projeto, no ano de 2021, foi possível também dialogar com aprendizagens, oriundas de discussões tecidas em eventos *online*, em que pesquisadores/as negros/as da Geografia trouxeram reflexões que me ajudavam a pensar o ensino de África. No entanto, antes disso, contava com um acúmulo de experiências na escola e tive a oportunidade de registrar e refletir criticamente sobre as práticas no artigo “África no ensino de Geografia: práticas de escuta, diálogo e troca de experiências” (Alves, 2019)⁷⁰.

Nesse artigo, pude registrar e analisar os limites e avanços nas temáticas do ensino de África, no ano de 2019, gestadas e apresentadas pelos/as estudantes sob os títulos: Reinos/Povos africanos; Descobertas e invenções tecnológicas; Personalidades africanas; Mitologia Iorubá;

⁷⁰ Uma publicação do ano de 2019, no livro organizado pela coordenadora Tânia Aretuza Ambrizi Gerbara e a bolsista Maria Clara Regis do Projeto de Extensão Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre a Educação Básica (SIEX UFMG). O E-book é intitulado “Percursos em ensino, pesquisa e extensão universitária”. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1sZKhMpq-Ivf0p0wDaXDuzXIHt0tPYG8q>

A invenção do racismo; Os judeus na Etiópia. Tais temas ao passo que se distanciam do livro didático em função da perspectiva antirracista das DCNERER, contavam com a presença de instituições e outros projetos para avançar. Assim como a presença de outras escolas e pesquisadores/as e/ou militantes do Movimento Negro no interior da escola.

É preciso não ter medo de se cumprir a função social da escola ao criar condições para que estudantes consigam desenvolver seu intelecto num ambiente seguro e saudável, por meio do afeto (que nos move para o aprender) e de forma coletiva (e isso envolve transformar estudantes em convidados/as também em outras turmas e noutras escolas como pude fazer quando levei estudantes para ministrarem uma oficina sobre identidade negra na Escola Municipal Tristão da Cunha no final de 2018). Contudo, só é possível se o método de escuta, diálogo e troca de experiências é de fato uma prática no fazer pedagógico, seja em sala de aula, mas também fora dos muros da escola (Alves, 2019).

Por força da tese, observo que minhas implicações teóricas e práticas no campo entrelaçam ações pedagógicas que atravessam o campo da pesquisa, do ensino e da extensão, porém, não preso somente ao locus da Educação Básica, mas em diálogo com o ensino superior. Tais foram os meios que encontrei para sanar, até aquele momento, a dificuldade de se realizar um trabalho antirracista na escola que fosse de fato coletivo. Nesse sentido, aproximar os estudantes da Educação Básica das experiências do Ensino Superior sempre esteve presente em minhas práticas, especialmente as de divulgação científica.

Figura 13 – Webinar da Série Educação em Diálogo⁷¹ - UFMG



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ht6lEw35--w>

⁷¹ Gravação disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ht6lEw35--w>

Descrição: o projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão “Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre Educação Básica convidou estudantes angolanos e brasileiros participantes do Projeto de Intercâmbio Raízes Angola Brasil para relato da experiência. Em Julho/2023.

Assim, os relatos dos estudantes, a partir da experiência vivida, são, para eles e para mim, momentos reflexivos da ação desempenhada. Bem como para outros públicos diversos, especialmente em atividades de formação de professores/as, nas quais quase sempre o/a palestrante possui o maior título acadêmico. No entanto, aqui inserimos na experiência o lócus de enunciação genuíno, o de estudantes, teoricamente os com menor título acadêmico. Esta e outras soluções encontradas para não caminhar sozinha talvez tenha me aproximado também das narrativas de mim.

Na ocasião da escrita do artigo acima citado (2019), discuti com colegas da disciplina “África na Nova Ordem Mundial”, sobre o livro didático de Geografia. Embora a perspectiva da disciplina não tenha sido antirracista, eu sou antirracista, minha formação via Programa Ações Afirmativas na UFMG⁷² me permitia pensar soluções para superação da limitação do material disponível para os/as estudantes. Bem como, expressar meus sentimentos na escrita:

Trago esse ocorrido, pois ao longo desses três anos letivos me senti angustiada por não conseguir realizar um trabalho originalmente coletivo com meus colegas (envolvendo boa parte da escola). Salvo pela excelente parceria em 2018 com um professor de história muito querido, [...], por meio de um edital da rede de educação conhecido por Circuito de Museus⁷³. E antes disso, o início de um ano letivo especial, que se iniciou com a ida da escola ao cinema para assistir ao filme Pantera Negra. Uma película recheada de conceitos afro-futuristas. E que proporcionou igualmente interesse de boa parte dos/as estudantes em conhecer quem foram os Panteras Negras e consequentemente as motivações históricas para criação de movimentos sociais nos Estados Unidos e no Brasil. O que foi muito bom, pois criava o diálogo necessário para estudarmos a diáspora africana e o panafricanismo, já em 2019 (Alves, 2019).

O que observo é que a Pedagogia da Diversidade, oriunda da teorização da pesquisadora Nilma Lino Gomes, ganha contornos importantes na minha prática quando se alia às estratégias metodológicas que acumulei como professora-formadora. Para isso, destaco outro ponto do artigo, publicado no livro – organizado pelo Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre a

⁷² Preciso deixar aqui registrado que as minhas primeiras leituras acerca da análise do livro didático se deu na prática com a oficina ofertada pelo pesquisador Paulo Vinícius Baptista da Silva (NEAB e PPGE-UFPR) (in memoriam), convidado-amigo do Programa Ações Afirmativas na UFMG. E que nos deixou neste ano de 2024 com sua inestimável contribuição junto à militância negra no ensino superior, além de suas pesquisas e aquelas conduzidas sob sua orientação acerca das relações raciais e livro didático. Uma dimensão da pesquisa com livros didáticos que remonta a um debate dos anos de 1950, conforme revisão da produção brasileira publicada em 2003 pelos pesquisadores Fúlvio Rosemberg; Chirley Bazilli e Paulo Vinícius Baptista da Silva. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ep/a/Dw9cqWCczcddHVZjv3TnYGt/#:~:text=%C3%89%20nessa%20%C3%A9poca%20\(anos%2050,o%20mito%20da%20democracia%20racial.](https://www.scielo.br/j/ep/a/Dw9cqWCczcddHVZjv3TnYGt/#:~:text=%C3%89%20nessa%20%C3%A9poca%20(anos%2050,o%20mito%20da%20democracia%20racial.)

⁷³ <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/circuito-de-museus>

Educação Básica, e que reflete sobre minhas práticas, não somente no Ensino de Geografia da África acerca das espacialidades negras, mas em como vejo a Educação:

A título de sistematização racional e afetiva aprendi e busco colocar em ação o entendimento de que a Educação é um processo de aprendizagens que afeta diretamente quem ensina e quem aprende, sem ser, antes de tudo, uma via única de transferência de um conhecimento que possa ser introduzido do/a-pelo/a educador/a para o/a estudante. Dito isso, destaco três, quase premissas, do método de trabalho do Ciclo Permanente que utilizo em minhas aulas, a primeira é a escuta atenta para elaboração de atividades educativas significativas, cuja relevância é dada por aquele/a que demanda a formação ou o estudo. A segunda é o resgate de um diálogo educativo sem o qual não é possível planejar aulas que façam sentido com a realidade dos/as estudantes. E a última é aproximar conhecimentos entre escola e integrantes/instituições de movimentos sociais ou de indivíduos que possuem experiência tácita, no caso, a que se refere aos estudos que lhes foram endereçados (Alves, 2019).

A aproximação da Pedagogia da Diversidade e do modo de saber-fazer do Ciclo Permanente, em que atuo como professora-formadora, me desperta para dois pontos que podem ser destacados na minha prática pedagógica: 1. Produzir conhecimento “com”, que na prática se traduziu nas premissas da “escuta atenta” e “diálogo educativo”, os quais possibilitam a construção não apenas de planejamentos como também de projetos alinhados com o desejo de aprender, portanto, com demandas oriundas destes/as estudantes, mas também minhas. Essa premissa de “aproximar conhecimentos entre escola e integrantes/instituições de movimentos sociais” me permite não andar sozinha quando o quadro de profissionais na escola não está engajado com a obrigatoriedade da Educação para as Relações Étnico-Raciais. E, ainda, me autoriza a problematizar e buscar superar outras formas de silenciamento e violências epistêmicas no ambiente da Educação Básica: “as próprias alunas da escola Francisca Alves vieram a nossa escola, juntamente com sua diretora, e membras fundadoras do Projeto (que não são do quadro da escola), para relatarem suas experiências: dilemas, dificuldades e as contribuições da implantação e institucionalização do projeto no ambiente escolar” (Alves, 2019, s/p):

Todas falavam sobre “se aceitar” como princípio quase filosófico da luta contra opressão. Mas, prestando atenção, e todas estavam ali com olhos brilhando, percebemos que o “aceitar” era algo maior. Era ter a certeza de que há um “sistema de coisas” (sócio-histórico) criado para hierarquizar pessoas, gostos, maneiras e formas de nós mulheres estarmos no mundo. E que esse “sistema de coisas” tem sido criado e recriado para nos aprisionar a uma idéia falsa de que há somente um modo de sermos meninas, moças e mulheres. Todas ali éramos alunas e quase todas tínhamos muitas histórias de violação como assédio, abuso, desrespeito, violência física, perseguição (bullying) e, muitas vezes, intolerância por fazerem coisas socialmente aceitas somente para o sexo masculino. (...) Então, “se aceitar” é contestar esse “sistema de coisas” de forma íntima: nos re-criando por dentro da nossa existência, da nossa beleza, da nossa singularidade e criar um ambiente escolar

permeado de cuidado, afeto e perseverança. Sabe aquilo tudo que estava na garganta? Ainda está lá, mas a gente pode diminuir as dores uma das outras aceitando que as dores também carregam o seu oposto: um antídoto que nos torna ainda mais forte e resilientes. (Caderno de anotação; 2019 *apud* Alves, 2019, s/p.)

Com essa breve análise, busco compreender as práticas pedagógicas que realizo, as quais suspeito estarem próximas da Pedagogia da Diversidade, oriunda das mobilizações sociais e políticas negras. Nelas reencontro um saber-fazer tecido em sala de aula e fora dela, e do qual não se desvincula a experiência com o Projeto Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre a Educação Básica (SIEX-UFMG). E a intenção bem definida de subverter as lógicas moderno-coloniais de construção do Outro. Considerando inclusive a racialidade como fenômeno histórico que aglutina, mas que também emancipa quando se sabe indivíduo e também membro de uma coletividade que busca justiça social. Assim, ensinar e aprender conteúdos afrocentrados pressupõe uma ação sempre mais coletiva e fundamentada nas lutas sociais, em escalas que dialogam e trocam conhecimentos oriundos de dentro e de fora do campo acadêmico-escolar.

Convém relatar que, em junho de 2023, fui convidada pela Coordenação Geral do Ensino Fundamental do MEC – a partir de indicação de meu nome para ao Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica⁷⁴ – para participar da Reunião Técnica denominada “Diálogos sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental”. Na ocasião, foram discutidas estratégias⁷⁵ para melhoria dessa etapa de ensino, pensando justamente nas transições entre do Fundamental I para o Fundamental II e, deste, para o Ensino Médio. A solicitação era também que eu apresentasse o Projeto Intercâmbio Raízes Angola Brasil, bem como fizesse a apreciação e outras reflexões acerca de seus desafios e sugestões para novas experiências. O mesmo foi nomeado durante os três dias de imersão, por algumas pessoas – técnicos e convidados/as –, como “inédito viável”. Em verbete organizado a partir de conceitos produzidos pelo Patrono da Educação Brasileira Paulo Freire, a pesquisadora Ana Lúcia Souza Freire explicita:

O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam

⁷⁴ A Coordenação Geral do Ensino Fundamental do MEC tanto no momento do convite, quanto agora, permanecem sob responsabilidade da profa Fátima Timótheo, assim como, o Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica permanece na pessoa do prof. Alexsandro Nascimento dos Santos. Informações disponíveis em https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/curriculos

⁷⁵ Na imersão realizamos oficinas e não por um acaso, me vi articulando com outros convidados negros/as acerca da realização das “tarefas”, para que sempre pudéssemos promover análises interseccionadas (raça, gênero, classe, idade, território etc). E arbitrariamente, sem que os mentores percebesse (se é que isto é possível), nunca ficarmos nas mesmas equipes, garantindo presença negra e a pauta do antirracismo em todos os grupos. O que sem dúvida é um compromisso militante; haja visto que não estamos em tempos que se possa ainda esperar dos colegas brancos/as a assunção deste lugar político, o que seria necessário para construção de políticas de equidade.

utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (Freire, 2014, p. 225).

E só pôde ser realidade porque foi sonhado coletivamente, envolveu situações de denúncia (um currículo que negligenciou conteúdos e até denúncias de estudantes, que viram situações de discriminação em aulas virtuais e buscaram reparações) e a ação projetada com intencionalidade e inclusão, especialmente quando me recordo do protagonismo comprometido dos estudantes com a sala de aula invertida. No entanto, desafiar os paradigmas hegemônicos no campo da ciência, notadamente na Educação, requer compreensão da origem das estruturas que dão base a uma episteme. Isso significa, enquanto professora, não estar alheia também às implicações políticas e ideológicas que organizam a ciência que fundamentou este trabalho pedagógico.

No capítulo a seguir, busco reconhecer e relacionar a institucionalização da Geografia no Brasil, refletindo, no relato de uma experiência, como essas questões, aparentemente distantes, podem se aproximar de ideias/expectativas acerca da educação escolar.

3 TRANÇANDO OS CABELOS: COMO VÃO SEUS PROJETOS?

3.1 As localizações que narram a história do pensamento geográfico

O período histórico definido pela Modernidade, em oposição à Idade Média, é marcado pelo desenvolvimento do sistema capitalista (comercial e industrial) do início do século XVIII-XIX, que também contribuíram para que as ciências amadurecessem, o que inclui a autonomia conquistada pela Geografia enquanto campo científico, cuja principal corrente é hoje conhecida como Geografia Moderna (Marcelino, 2021).

Nesse período, temos a construção e a organização de métodos e metodologias baseados em conceitos e teorias do fazer científico. De acordo com a história do pensamento geográfico, foi na Alemanha que a Geografia se tornou uma disciplina acadêmica nas Universidades. Não obstante, isso também ocorreu na França e em outros países, sendo, no entanto, os geógrafos prussianos Alexandre Von Humbolt (1769-1869) e Karl Ritter (1779-1859) os principais expoentes na Alemanha, responsáveis pela base da Geografia Moderna (Tradicional), ou seja, a lhe dar contornos conceituais e tentar definir seu objeto.

Embora haja ruptura com as explicações teológicas (marcado pelo feudalismo), a Geografia, não por um acaso, se institucionalizou num período de desenvolvimento inicial do capitalismo na Alemanha, em que a busca por matérias-primas e novos mercados consumidores era acompanhada pela necessidade de “conquista” de novos territórios. Um “processo imperialista e expansionista das grandes potências entre os séculos XVIII e XIX. Isso estruturado sobre as bases do positivismo [...] ciência preocupada, portanto, a atender aos anseios capitalistas” (Costa; Rocha, 2010, p.31), especialmente de uma Alemanha que entra tardiamente no processo capitalista em função da demora em sua unificação.

A Geografia moderna passa a se organizar via protocolos científicos do método positivista⁷⁶, bebendo, portanto, das contribuições das ciências naturais (dos séculos XVI ao XVIII e em cientistas como Lamarck e Darwin). Esse modelo, ou modo de produzir conhecimento da escola alemã, será conhecido teoricamente como Determinismo ambiental cuja ideia principal está em afirmar que “as condições naturais, especialmente as climáticas, influenciam o comportamento humano”. O que lhe confere marcadores raciais e etnocentrista,

⁷⁶ O antropoceno vigoraria enquanto conhecimento laico e racional, uma vez que as explicações teológicas não respondem às constantes indagações humanas. A Geografia buscava compreender os fenômenos naturais e sociais do globo, portanto seguindo o movimento científico da época (Silva, 2020).

uma vez que, associava a desigual situação econômica e diferenças culturais à fatores da natureza, no caso, ao clima.

É importante destacar que essa corrente da história do pensamento geográfico, por seu método positivista, é marcada por uma postura empirista e naturalista, o que conferia a máxima descrição dos fenômenos. Portanto, a realidade era reduzida à aparência e não havia inicialmente interesse em se aprofundar em explicações a respeito dos fenômenos. A consequência foi um ensino do tipo mnemônico, ou seja, submetido a técnicas de memorização, o que vulgarmente hoje chamamos de conhecimento enciclopédico ou “decoreba”. Sobre isso, quero mais à frente me dedicar a uma experiência vivida durante a pandemia da Covid-19 com aulas remotas.

Ainda na Geografia Moderna, também chamada de Tradicional, temos a Escola Francesa surgida igualmente no século XX, cujo principal expoente foi o cientista Paul Vidal de La Blache. Esta, no caso, foi a escola que mais influenciou os trabalhos de muitos brasileiros. Sua teoria principal foi intitulada mais tarde como Possibilismo, uma vez que a paisagem foi interpretada enquanto objeto da ação/criação humana e não como produto da natureza pregado pelo Determinismo alemão. O objetivo era revelar o expansionismo germânico, algo que de longe observamos como insustentável, já que a França também possuía possessões (colônias) na Ásia e África e via a Alemanha como uma ameaça. O fato é que ambas as escolas rivalizavam entre si e seus conhecimentos geográficos foram estratégicos para seus respectivos Estados.

A busca pela razão cindiu a Geografia que, portanto, nasce da dicotomia: Geografia Física e Geografia Humana. Essa dualidade, cisão, pode ser considerada produto do método positivista. Outra dicotomia será na ideia de Geografia Geral e Geografia Regional. Acredito que a crítica mais severa a este paradigma se estabelece também na arrogância justificada através de seus ideais civilizatórios para os nativos da América, da Ásia e da África. As violências físicas, epistemológicas, erguidas pelo processo de dominação europeia como sabemos, resultaram em destruição, apagamentos e processos de invisibilidades acerca dos povos e tradições que por ela foram colonizados.

Antes de prosseguirmos em nossa reflexão, é fundamental destacar que a Geografia escolar brasileira é anterior ao surgimento da Geografia acadêmica no Brasil. [...] Da mesma mesma forma que o conhecimento geográfico precede, em muito, a institucionalização desse campo de saber. De igual modo, a Geografia Escolar brasileira precede a formação dos cursos superiores desta disciplina no país (Ferracini, Marcelino, Rodrigues, 2022, p. 12).

Ademais, a Geografia Moderna, como visto, possui contornos político-ideológicos bastante definidos nos Estados alemão e francês. Tal experiência chegaria ao Brasil no final do

século XIX⁷⁷ e em muitos outros países com interesses de projetar uma identidade nacional do ponto de vista físico (re-conhecendo as riquezas territoriais) e simbólico (de caráter extremamente patriótico). Mas, de qual identidade nacional estamos falando? Qual corpo e imagem de humano essa ciência carrega como civilizado para um Brasil de economia dependente de base escravocrata?

Os intelectuais, à época, no Brasil, influenciados por pesquisadores franceses,⁷⁸ buscaram modernizar o ensino por meio de estudos regionais, amparados, portanto, pela corrente da Geografia Clássica/Moderna. O que compactuava, mais uma vez, com interesses de um Estado Novo em produzir políticas de planejamento para integrar as suas regiões, especialmente a partir de estudos de reconhecimento e mapeamento das potencialidades territoriais.

Contudo, eu somente abro tais reflexões do ponto de vista da historiografia da ciência geográfica, por ela também fazer parte da minha prática pedagógica na Educação Básica. E convém registrar, nesse sentido, que tanto o acontecido abaixo está situado numa aula de Geografia, no contexto de ensino emergencial remoto, que incluiu aulas síncronas com estudantes do sexto, sétimo e nono anos. Nesse caso, a turma é do sexto ano e interage comigo, via plataforma denominada “Google Meet”, desde suas casas ou das de parentes, como casa dos avós.

Acredito que me deparei em sala de aula virtual com um questionamento acerca do ensino de Geografia e das transformações dessa ciência na Educação ao longo das últimas décadas, mas o questionamento não veio de um estudante. A aula estava se iniciando e eu já estava acompanhada do monitor da Escola Integrada para que juntos pudéssemos garantir que tanto o conteúdo e a participação dos estudantes se desse com qualidade técnica que envolve o uso dos recursos da ferramenta virtual, quanto um bom acolhimento, que diz respeito ao bem estar para garantia da aprendizagem. Então, como de costume, indaguei como se sentiam, o que haviam feito de interessante durante a semana e se estavam confortáveis para iniciarmos a aula. Essa seria uma aula sobre a formação do território brasileiro, então, com slides previamente preparados e algumas perguntas sobre o tema, eu faria uma abordagem dialógica sobre a presença indígena e, posteriormente, de como estes e outros grupos étnicos passaram a

⁷⁷ Em 1837 no Colégio Pedro II, situado na capital do Rio de Janeiro, já havia uma Geografia enquanto componente do Programa curricular.

⁷⁸ As ideias lablacheanas, são seguidas no Brasil por Delgado de Carvalho, por exemplo, através de sua obra “Le Brésil Meridional”. Muitos livros e pesquisas surgem duas décadas depois por meio da Universidade de São Paulo, criada em 1934, e também no Conselho Nacional de Geografia (CNG), hoje conhecido como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), criado em 1937.

transformar o espaço ocupado. Em geral, faço uso das contribuições iniciais dos/as estudantes para este ponto de partida.

Então, alguns estudantes mostraram seus animais de estimação, suas histórias com estes e, na sequência, um estudante narrou que estava com muito medo de um homem chamado Lázaro. Como era de se esperar, quase todos quiseram igualmente narrar suas impressões, anseios, medos, curiosidades e, alguns, um frenético contentamento pela captura e morte do sujeito que supostamente teria cometido crimes na área rural da Cidade de Cocalzinho de Goiás, um território distante 120 km do Distrito Federal. Eu e o educador que me acompanhava pedimos para que falassem com calma, pois estavam eufóricos. Então, narraram sobre um fato exaustivamente divulgado à época em quase todas as mídias televisivas de canal aberto e rádio: “o caso Lázaro Barbosa, uma caçada policial de aproximadamente vinte dias a um suspeito de assassinatos em Cocalzinho, município goiano”.⁷⁹

A aula, do meu ponto de vista, já havia iniciado. Era preciso acolher o fato, realizando uma escuta, problematizar a naturalização da barbárie e o excesso de informações sobre o caso. E, espacialmente, dedicar um olhar sobre qual região do país estavam falando, observando o mapa político do país, ou seja, introduzindo os slides, e recuperando uma memória imaginária e coletiva sobre quais povos estariam ocupando aquelas terras há quinhentos ou mil anos atrás. Assim, já estaríamos antecipando didaticamente a questão da interiorização do país por parte de africanos e europeus. Mas, algo não possível de ser ignorado aconteceu, como em todas as aulas, o fator surpresa – matéria humana – nos surpreende e reconfigura o programado.

Ao acolher as falas que estavam vindo dos áudios, mas também no chat por meio de mensagens, notamos uma homogênea profusão de interesse coletivo em capturar e executar, de pronto, o suposto criminoso. Eram, invariavelmente, dos mesmos meninos e meninas que diziam estar com medo de Lázaro. Então, tanto eu quanto o educador que estava conosco, buscamos analisar, entre outras questões, a violência. Para isso, realizamos perguntas aos estudantes, sendo que uma delas indagava se a morte era a melhor solução para este e tantos outros casos de criminalização. Mas, antes disso, indagando se a formação territorial brasileira se iniciou com ou sem violência. O que havíamos aprendido ao longo desses últimos séculos.

Então, alguns disseram que não era interessante a morte de Lázaro, já que ele poderia não só ser punido em vida, como também informado as motivações ou outras pessoas que pudessem estar envolvidas. No entanto, o fator surpresa se revelou: entre as vozes

⁷⁹ Notícia reportada em jornal: <https://oglobo.globo.com/politica/video-mostra-cacada-serial-killer-foragido-em-fazenda-de-goias-25061942>

individualmente acolhidas, talvez a mais doce de todas na sala, retoma seu argumento inicial de que a morte é adequada, dizendo que lamentava a forma de execução empregada pelos policiais. Que ao invés de lhe assassinar com dezenas de tiros (os/as estudantes discutiam sobre a quantidade, inclusive) deveriam ter lhe arrancado, aos poucos, os dedos, as orelhas, cortado, queimado e feito Lázaro sofrer bastante. Afinal, segundo o estudante de voz suave, não seria justo que sua morte tenha sido tão rápida, diante dos muitos crimes que ele teria cometido.

Embora pudéssemos nos posicionar contra a fala do estudante e ainda que não tivéssemos combinado, agimos como eu tenho feito ao longo da minha trajetória docente. Acolhi novamente a fala do estudante e indaguei se não estávamos agindo de modo muito semelhante aos primeiros anos de colonização portuguesa: com extrema violência. Se nossas instituições e população já não teriam amadurecido o suficiente para fazer uso do sistema de justiça brasileiro. E, em cada análise com os/as estudantes, o objeto de estudo dialogava com o ocorrido narrado. Até sermos interrompidos por uma mãe. Sem abrir a câmera, essa mãe invadiu a aula (isto porque sem autorização para tal) e fez uso do áudio e do chat. Ela se dizia indignada com a atitude dos estudantes, que “não estavam deixando a professora dar a aula”. Em dado momento, também questionou o fato de, na abertura da aula, os/as estudantes falarem sobre seus sentimentos, o que supostamente para ela não era adequado.

Eu disse que podíamos conversar após a aula e que a participação dos/as estudantes era válida. E cheguei a mencionar o fato de que as aulas de Geografia não eram mais com as que ela teria vivenciado, buscando inclusive acolhê-la. Mas, após me pedir desculpas, ela se volta ao chat afirmando que também é professora, que se formou em Magistério, embora não atue na área. Em seguida, abre novamente o áudio e chama os/as estudantes de “um bando de mal educados”. Penso que esta última intervenção se deve ao fato de os/as estudantes terem indagado no chat quem era a pessoa que havia interrompido a aula, bem como um deles/as ter afirmado que ela “parecia doida”. Assim, foi necessário excluí-la do ambiente virtual para continuação da aula. Inclusive, este foi um momento em que parte da história do pensamento geográfico precisou entrar em sala. Afinal, era preciso mediar o conflito e decidi afirmar que ela teria aprendido Geografia de um outro modo.

Gostaria de me deter ao incômodo da mulher, essa mãe e/ou responsável que surge em meio a uma aula virtual de seu filho/a, já que este fato inusitado questiona conteúdo e forma do ensino de Geografia. Como dito, me detive a esta figura e pela idade deduzi qual seria a ciência geográfica que ela recorria acerca de sua memória escolar. Acredito que a mesma deva ter aproximadamente uns 45 anos de idade. Pelos meus cálculos, ela entrou no ensino fundamental

em meados da década de 80. Provavelmente, o profissional da Educação que a formou, por mais jovem que fosse, estudou e se formou na década de 1970. Momento em que uma nova Corrente geográfica em expansão, no período que compreende os anos de 1950 a 1980, surge para romper com a Geografia Moderna. A corrente seria, no caso, a Geografia teórico-Quantitativa ou Pragmática e é sobre ela que discorro a seguir.

Se a corrente anterior se baseava sobretudo no contexto imperialista de neocolonialismo, a Geografia Pragmática (ou também Nova Geografia) surge alicerçada nos avanços técnicos, científicos, informacionais, econômicos e sociais do período pós Segunda Guerra Mundial. As profundas transformações nesses setores virão com uma roupagem metodológica de um positivismo renovado, conhecido pelo nome de neopositivismo. E mais uma vez, a Geografia serviria ao Estado, no caso, para justificar a expansão capitalista do período denominado Guerra Fria.

As experiências dos viajantes-naturalistas (empirismo) perdem espaço para a apresentação de dados numéricos nessa corrente. A Geografia continuava sem explicar os fenômenos, pois se baseava em produzir modelos matemáticos que pouco contribuíam para um aprofundamento investigativo. Portanto, a realidade era expressa em modelos matemáticos, dados estatísticos e por meio de tabelas, gráficos etc. Não por um acaso, a expressão “geógrafos de gabinete” é cunhada, pois não era preciso conhecer os lugares, nem mesmo a população *in loco*, mas era expressa pelos números. Acreditava-se superar as dicotomias e as operações metodológicas da Geografia Regional, a Nova Geografia prometia, assim, aos seus Estados uma inter-relação com o mundo científico global.

Contudo, essa corrente não logrou resultados satisfatórios no campo educacional, pois os métodos tradicionais (mnemônicos) permaneceram. O que significa que aquele discurso retratado por aquela mulher, de uma estudante na sala de aula virtual no ano de 2021, é baseado numa experiência não muito longínqua de uma ciência do final do século XIX, em que memorizar nomes e características de capitais, de relevos, de vegetações, climas, populações e até tabelas sobre as miscigenações raciais, cujos resultados podem estar no imaginário social até hoje (como mameluco, cafuzo, mulata), descrevem uma forma de ensino Moderno-colonial. Não se questiona, nesta ou na corrente anterior, o subdesenvolvimento (as desigualdades), pois isso era visto enquanto uma etapa a ser superada com o passar do tempo. Como num movimento histórico e espacial linear que parte do subdesenvolvimento em busca de desenvolvimento econômico.

Na Geografia Pragmática (ou Teorético-Quantitativa)⁸⁰ se viu maior rigor na aplicação científica, com uso exacerbado de dados matemáticos, de modelos e certa superação no método descritivo, já que se passa a desenvolver teorias e a criar uma abordagem sistêmica. No entanto, o contexto político, especialmente no Brasil, será o de ditadura, como em quase toda a América Latina. E numa escala global, o de bipolarização mundial entre os modelos político-econômicos capitalista *versus* socialista. Representados respectivamente pelos Estados Unidos e pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), o que resultou em ideologias que reprimiram de diferentes formas as manifestações sociais em quase todo o globo terrestre, especialmente na Ásia, fato confirmado com a insatisfação popular ao modelo socialista, que reuniu arbitrariamente uma imensa diversidade étnico-racial que, entre muitos fatores, culminou na desintegração da URSS.

Possivelmente o que aquela mãe reivindicava era um estatuto de ciência neutra (positivista ou neopositivista), marcado contraditoriamente por *posicionamento* político (portanto, não neutro) do próprio Estado em não se permitir reflexões críticas sobre a realidade, especialmente questionando o trabalho das forças policiais. Aparentemente, aquela mãe não compreendia um formato de aula que se inicia com relatos de experiências recentes proferidos pelos próprios estudantes ou, em outra hipótese não descartável, não concordava com o fato das aulas terem uma perspectiva afrocentrada. Na volta às aulas presenciais, recebi muitas devolutivas de familiares que assistiam às minhas aulas.

Ainda sobre o caso, é possível que a mesma não reflita sobre empresas multinacionais (grandes corporações), que passavam a se situar nos países subdesenvolvidos como o nosso, também demandaram que a ciência geográfica produzisse dados e informações espaciais propícios ao aumento de sua ‘mais valia’ nestes territórios. Momento em que era conveniente criar cidadãos dóceis aos valores patrióticos e não conscientes das questões políticas, sociais e econômicas de seus respectivos países.

No entanto, acredito também que esta mulher não tenha aberto o livro adotado pela escola no âmbito do ensino de Geografia ou se atentado ao seu conteúdo. Isso porque nele há a presença de duas correntes do pensamento geográfico em evidência: a Geografia Crítica (também chamada de Geografia Radical, Geografia Marxista ou Geografia Nova) e a Geografia Humanista Cultural. Pois bem, são essas duas correntes que aciono em sala de aula, advindas da minha formação, mas não somente estas como direi logo mais. Ainda é importante dar ênfase

⁸⁰ Contexto em que a Escola Sueca, Inglesa e Estadunidense ganhou maior notoriedade no mundo. Século XX.

ao fato de que a Geografia Crítica emergiu no cenário científico nos idos de 1970-1980. Esta, por sua vez, foi a que de fato alteraria o ensino na Educação Básica. Seu método está baseado no Materialismo histórico e dialético.

E o que isso significa no diálogo com esta mãe? Significa que a pesquisadora que aqui escreve, nascida em 1981, era uma criança-estudante no período de abertura política no Brasil. Momento de redemocratização de um país que viveu 21 anos (1964-1985) sob a égide de um governo militar ditatorial. A experiência autoritária vivida por meus professores/as em suas juventudes se destacariam, obviamente, no momento em que estive no curso de Geografia. Inclusive, é esta corrente que aciono em grande medida quando critico⁸¹ as correntes anteriores. Além disso, vivi uma infância marcada pelo retorno ao voto direto e de grande efervescência dos movimentos sociais que estavam suprimidos no período ditatorial. De algum modo, essa experiência pode me distanciar da mãe que questionou a prática pedagógica, afinal, eu não poderia deixar de abordar em minha aula o fato ocorrido que narro no próximo subcapítulo.

A aula era sobre formação do território brasileiro, numa turma de sexto ano do ensino fundamental, quando abordávamos as violências coloniais cometidas pelo imperialismo português nas terras daqueles que já se encontravam aqui antes da chegada das Caravelas. Então, a intervenção à fala do estudante que naturalizava a violência e a morte foi no sentido de trazê-lo para uma reflexão e exercício de estranhamento a respeito do assassinato de um homem que reagiu, porém, já se encontrava rendido, segundo os noticiários que acompanhávamos. Por que tanta munição em um só corpo? Não obstante, foi importante falar sobre a construção do sistema de justiça que era responsável por julgar, não competindo a nós fazermos “justiça com as próprias mãos”. E a importância de se investigar a motivação dos crimes, afinal, era importante saber se haviam mais envolvidos.

O fato é que a aula teve intensa participação, cada qual respeitando o momento de cada um falar, não houve brigas ou desavenças, mas apenas conflitos no campo das ideias, algo esperado num ambiente escolar. Eu estava muito orgulhosa de ouvi-los e ver alguns pelas câmeras abertas. Nem eu, nem o monitor que é quilombola, estávamos dispostos a sair daquela aula sem acolher os sentimentos e dialogar com estes, sejam eles de qualquer ordem.

Esta que, para mim, é uma postura decolonial, afinal, precisávamos agir diante de um paradigma de guerra instaurado no colonialismo, mas ali recuperado em outra roupagem. É preciso lembrar que estes estudantes acompanharam por vinte dias, em praticamente todos os

⁸¹ É importante lembrar que a crítica não é a destituição ou total repúdio aos métodos anteriores, até porque as correntes não deixam de existir, elas são superadas em parte. Grande parte de seus conhecimentos permanecem no fazer científico.

canais abertos de TV, uma espetacularização das buscas quase em tempo real. Além de muitas notícias mentirosas e a proliferação de discursos de ódio religioso, já que rondava uma especulação acerca de um suposto “pacto de Lázaro com o diabo” e o fato de sua mãe ser de religião de matriz africana.

A intervenção, no sentido da inclusão e acolhimento, tanto minha quanto do monitor, foi bastante concatenada, pois concordávamos com o entendimento de que a violência⁸² contra aquele corpo negro se associa ao princípio do modelo colonial de modernidade. Uma identidade forjada enquanto Outro e construída enquanto imagem de um problema espacial (Oliveira, 2011), deslocado de África para a América. Nesse sentido, a população que foi colonizada repete um comportamento do colonizador, quando socialmente se tem o desejo de extermínio violento do corpo negro e de toda carga simbólica oriunda de seu pertencimento. Lázaro estava metaforicamente no Pelourinho, lugar que não foi feito apenas para morrer, mas também para garantir, por meio do espetáculo de tortura, que ninguém se aventuraria a tecer e realizar planos de fuga. Um extermínio físico.

E ainda que eu e o educador quilombola não pudéssemos nos ver nos olhos, éramos conhecidos por nossas práticas pedagógicas antirracistas na escola. O que nos confere uma análise que só poderia ser dividida posteriormente, dada a nossa cumplicidade: reflexões sobre a tentativa dessa mãe em nos infantilizar, diminuir nossa capacidade de conduzir a aula e/ou tornar-nos objetivado/assimilado às suas convicções curriculares. Neste caso, uma experiência já vivida e compartilhada muitas vezes por nós durante alguns anos. E dos quais, enquanto sujeitos falantes e conscientes de nosso papel, já fomos testados e nos apresentamos quase sempre preparados, no caso, para colocar limites. E menos para reagir a ataques contra nossas atividades planejadas, já que nos encontramos numa escola cuja gestão está ciente da seriedade de nosso trabalho e embasamento teórico-metodológico empregados.

Ademais, durante este doutorado e concomitantemente em sala de aula de modo presencial na Educação Básica, me deparei com outras experiências pedagógicas importantes, por exemplo, do ponto de vista da reflexão, acerca do ensino de Geografia, relações étnico-raciais e gênero. Eu narro esta experiência no evento “I Encontro de Mulheres de Améfrika

⁸² É impossível não relatar a desumanização nesse processo, então é preciso planejar a aula de modo que as práticas pedagógicas, segundo os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História da África e Culturas Afro Brasileiras, não minimizem as situações de violência experimentadas pelos/as estudantes. É um movimento difícil diante de uma população estudantil que convive diariamente com a naturalização pública de violências contra mulheres, negros/as, indígenas, pessoas LGBTQIA+ e demais grupos minoritários.

Ladina e Afro-caribenhas: Rosas Negras de ‘Suficiências íntimas’ afrodiaspóricas”⁸³. E faço menção a ele por reunir várias práticas pedagógicas destacando o protagonismo das mulheres negras.

Então, por meio da Sessão Mulheres Afrodiaspóricas na Educação, em 25 de julho de 2022, eu apresento a introdução ao tema Améfrica nas aulas do oitavo ano do Ensino Fundamental, diante dos objetos de conhecimento: distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais; diversidade e dinâmica da população mundial e local; e, dentre outras habilidades (EF08GE04), compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários, forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e principais políticas migratórias da região.

No entanto, o fiz por meio do projeto Terras de Quilombos e Biografias Negras, que me permitiram investigar com os estudantes acerca do conceito de Améfrica e amefricanidade, por meio da intelectual Lélia Gonzalez. Isso permitiu que os estudantes, por meio da pesquisa e de diálogos sobre nossa ancestralidade, observassem a realidade brasileira negra ligada aos povos nativos e africanos. Bem como as resistências, por meio da figura da escravizada Tereza de Benguela, que se torna liderança no quilombo de Quariterê (Mato Grosso com Bolívia), já que Palmares e as lideranças Dandara e Zumbi já haviam sido trabalhadas no sétimo ano.

Falo sobre a produção de uma forma de ciência que não convive harmonicamente com a hegemônica, no entanto, existe por meio das suficiências íntimas, conceito que chega até mim por meio do desenvolvimento da tese da pesquisadora Michele Alves, defendida em 2024, e que dialoga com o “Desde dentro” do intelectual Guerreiro Ramos e defesas da pesquisadora Sueli Carneiro. Ao expor meu método de trabalho junto ao “Projeto Terras de Quilombos e Biografias Negras”, trago as dinâmicas populacionais com exemplos que eles pesquisam; a saber: Tereza de Benguela e o Quilombo de Quatiquerê.

Não apresentar o protagonismo das mulheres negras e os territórios negros é considerado outra forma de extermínio, intersubjetivo que, geralmente, se dá pelo próprio embranquecimento da teoria e de suas reflexões com o território vivido. O que inevitavelmente influencia os/as estudantes a adotarem um comportamento, uma tentativa, de pertencer a zona do ser; que diz respeito a um complexo de inferioridade/superioridade historicamente construído (Fanon, 2008). Para esta reflexão acionei a Geografia Crítica e a Geografia Humanista, sem perder a dimensão afrocentrada que amadureci na juventude, já na

⁸³ A programação pode ser acessada no link: <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/Programacao.pdf> Já a gravação contendo minha participação pode ser acompanhada a partir dos 41 minutos no link: <https://www.youtube.com/watch?v=s3qrcYyOops>

universidade. Contudo, foi na infância que pude visualizar os abismos sócio-raciais do lugar onde nasci e que não me permite silenciar a realidade que o/a estudante traz para sala de aula.

O que também permite que eu me coloque no lugar da mãe que questionava o meu modo (método) de ensino de Geografia em sala de aula. E também a dos/as estudantes, que precisam encontrar na escola um espaço aberto ao diálogo e comprometido com o desenvolvimento da cidadania. Não pedirei licença para narrar um pouco mais sobre minha vida, me autorizo a partir das mulheres negras que não puderam escrever. A elas sim, peço licença, pois suspeito serem fundamentais para entender a professora que sou hoje.

3.2 As geografias da vida

No seio familiar, vivi experiências de mobilização social por meio de pastorais atuantes no interior da igreja católica, em especial duas: pastoral da criança, em que pude acompanhar com minha mãe o serviço de assistência às famílias que ainda viviam sob lonas no bairro vizinho ao meu, o Conjunto Ziláh Spósito⁸⁴ – preciso dizer que eu adormecia preocupada com estas famílias quando à noite a chuva caía. E atuei na pastoral afro organizadas por Agentes de Pastoral Negros (APNs), que já discutiam a necessidade de políticas de reparação e superação do racismo no Brasil.

Dessa Geografia não científica, mas vivida por famílias compostas por mulheres e homens mal alfabetizados – no caso, composta também por meus pais – é que pude ler e interpretar a realidade. E hoje, certamente, fazem parte do currículo oculto que proporciono, produzo por meio de minhas subjetividades, corporeidade e experiências de vida coletiva⁸⁵. E que, certamente, me desafia a estar com os/as estudantes numa perspectiva mais interativa, de respeito às minorias e pela diversidade de nossas espiritualidades. Nesse sentido, me senti contemplada pelas palavras de bell hooks (2023):

O feminismo foi e continua sendo um movimento de resistência que valoriza a prática espiritual. Antes de ter a teoria e a prática feministas para me fazer mergulhar na consciência da necessidade de autoamor e de autoaceitação como fundamentais para a autorrealização, eu seguia um caminho espiritual que tinha a mesma mensagem. Apesar do sexismo das relações dominadas pelos homens, as mulheres encontraram em práticas espirituais um lugar de consolo e um santuário. [...] No entanto, essas ativistas ainda precisam organizar completamente um movimento que aborde as multidões de fiéis cristãos, convertendo-os ao entendimento de que não é necessário existir conflito entre feminismo e espiritualidade cristã. O mesmo se aplica às

⁸⁴ Algumas informações sobre o bairro Ziláh Spósito: <https://www.favelaeissoai.com.br/comunidades/conjunto-zilah-sposito/>

⁸⁵ As campanhas da Fraternidade em vigor no período em que estive mais atuante no interior da igreja católica foram ‘Fraternidade e Política’ (1996); ‘Fraternidade e os encarcerados’ (1997); ‘Fraternidade e Educação’ (1998); ‘Fraternidade e moradia’ (1993). Fonte: <https://campanhas.cnbb.org.br/campanha-da-fraternidade>

feministas judias, budistas, muçulmanas etc. Até que isso aconteça, religiões patriarcais organizadas sempre destruíram as conquistas feministas (hooks, 2023, p. 151, 154).

A pesquisadora bell hooks (2023, p.154) explicará que críticas feministas ao cristianismo afastaram uma multidão de mulheres do movimento. Particularmente, eu me afastaria da igreja católica no início dos anos 2000, antes de entrar para a Universidade. Isso porque as campanhas da fraternidade que faziam sentido já não tinham as mesmas exigências e práticas de justiça social na comunidade onde eu vivi. Mantive contato apenas com as famílias negras que se reuniam em torno da Pastoral Afro⁸⁶.

Na década que nasci foi realizada a Missa dos Quilombos (1981), possivelmente a primeira em todo o mundo, que dava continuidade a reflexões teológicas de denúncia aos crimes da colonização, qual a igreja foi uma das instituições mais atuantes (leia-se mentora); também ocorria o Ato Dispositivos Constitucionais Transitórios (ADCT) que estabeleceu, por meio do artigo 68, o reconhecimento da propriedade definitiva dos povos quilombolas, devendo ao Estado emitir a titulação destas terras aos quilombolas que nelas se encontravam (1988); bem como na década seguinte temos a Lei Caó, nº7.716, redigida por um deputado federal negro de mesmo nome da Lei, que fixava a prática do racismo como inafiançável e imprescritível (1991).

Os demais marcos da questão racial, e que se destacam como importantes articulações no campo educacional na história do movimento social negro⁸⁷, foram a Marcha Zumbi dos Palmares (1995) quando também ocorreu a criação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), momento em que me encontro na adolescência. E a Marcha Zumbi +10 (2005) quando me matriculei como graduanda do curso de Geografia na UFMG.

A insurgência política desse multifacetado movimento social na Educação marcaria a minha trajetória acadêmica⁸⁸, ao conseguir, junto ao Estado brasileiro, a judicialização das

⁸⁶ No final dos anos 2010 eu regresso, sempre à convites pontuais feitos por estas famílias, para falar da questão racial nos eventos nomeados como Encontro das Crianças Negras. Evento anual com mais de 30 anos de existência e que congrega a culminância das atividades da Pastoral. Momento em que se realiza um final de semana com uma missa solene, Missa Afro, e busca-se resgatar as memórias, os desafios e as alegrias de se aquilombar para manter viva a cultura afro-brasileira na comunidade local.

⁸⁷“ Em pesquisa, Gomes (2011) nos fornece importantes registros do movimento social negro, produzindo saberes e projetos educativos emancipatórios (...) Podemos citar a Imprensa Negra (Jornais como O Alfinete, A voz da Raça, O Clarim d’Alvorada – Início do Século XX), Frente Negra Brasileira (1931-1937), Teatro Experimental do Negro (1944-1968), Movimento Negro Unificado (MNU – de 1978 em diante) e Movimento das Mulheres Negras (fundado nos anos 80) (...)”. (Alves, 2012, p.65)

⁸⁸ A minha permanência dependeu de políticas afirmativas como bolsa creche, bolsa manutenção, bolsa de iniciação científica e participação junto ao Programa Ações Afirmativas na UFMG. Este que foi um ator que dinamizou meu modo de estar na UFMG, pois me permitiu ser reeducada pelos conhecimentos produzidos pelo movimento negro de Belo Horizonte e em outras escalas geográficas. Com destaque na participação em eventos

políticas de ações afirmativas no Ensino Superior. Em tese, isso significou que o movimento negro se tornou o principal responsável pelo reconhecimento do direito à diferença via indagação ao currículo e ao material didático escolares vigentes à época, assim como a inclusão da obrigatoriedade do Ensino de História da África e cultura afro-brasileira em escolas públicas e privadas, possibilitando um profícuo estabelecimento de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEABS⁸⁹ – com formação de professores/as e a continuidade acadêmica de negros/as na pós-graduação.

Podemos dizer que todos os três [os saberes identitários, os políticos e os estético/corpóreos] acompanham a trajetória histórica dos negros no Brasil e ganham maior visibilidade na educação e na nossa sociedade a partir dos anos 2000, quando o movimento negro traz para a arena política, a mídia, a educação, a universidade e para o sistema jurídico a discussão e a demanda por políticas de ação afirmativa (Silvério, 2002). Esses saberes nascem e são produzidos na dinâmica das práticas sociais e na tensão dialética regulação-emancipação, sem os quais não será possível compreendê-los (Gomes, 2011, p.46).

Era imperativo que o Estado brasileiro reconhecesse a importância de tais políticas em um país majoritariamente negro, mas composto no ano de 2005 por apenas 2% de sua população universitária autodeclarada negra (pretos e pardos). Não é demais recordar que muitos foram os colegas e as colegas que não adentraram no Ensino Médio, bem como a minha história de vida não se distingue daqueles que viram muitos jovens, outrora crianças – colegas de sala de aula – serem exterminados pela violência policial e o tráfico de drogas.

Em um país que enclausura e assassina um grande número de jovens negros/as, é importante lembrar que alguns corpos ainda não são considerados humanos, não se chora ou lamenta suas mortes (Butler, 2015). O que indica que vivemos uma escalada de violências e a maior delas, desde a colonização, tem sido a desumanização que a sociedade imprime a pessoas negras/os. Essa brutalização (Mbembe, 2006) implica em interdição do/a negro/a enquanto sujeito de direitos. Ou seja, o/a negro/a é visto como cor, natureza, objeto que, recorrentemente, tem sido descartável. Então, se queremos uma outra sociedade, será necessário recuperar a humanidade com/enquanto subalternizados (oprimidos), precisamos propor novos conceitos,

com larga participação de cientistas de diferentes áreas do conhecimento, como o Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE).

⁸⁹ Os Núcleos de Estudos Afro Brasileiros têm sua origem associado à primeira experiência ocorrido na Universidade Federal da Bahia (UFBA) quando da criação do Centro de Estudos Afro-Orientis (CEAO) em 1959. Ao longo dos anos 2000 a questão indígena ganha entrada nas pesquisas desses espaços acadêmicos vinculados às Instituições de Ensino Superior. Tanto o NEAB quanto o NEABI foram impulsionados pelas Leis Federais nº10639/03 e nº11645/08. O Congresso de Pesquisadores/as Negros/as aglutina membros dos NEABIs e estes, possuem uma rede própria em nível nacional, denominada Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (CONNEABS) pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Informações em: <https://abpn.org.br/conneabs-2/>

um novo conceito de ser humano. E, na escola, uma postura que problematize a raiz das violências coloniais.

Ao nosso desfavor, se encontra toda uma estrutura (Mbembe, 2006) e os pactos narcísicos da branquitude⁹⁰ (Bento, 2022) e de pessoas negras que acreditam serem capazes de entrar na zona do-ser (Fanon, 2008) ao supervalorizar para si a identidade branca, como já sabemos. No entanto, se intimidar ou silenciar diante da naturalização das violências é um ato de concordância com o extermínio da população negra. Ora pela má distribuição dos recursos nacionais na sociedade, ora pelo desejo de se ver livre de povos que foram alçados à condição de escravizados. Por branquitude, genericamente, o pesquisador Lourenço Cardoso destaca:

Nos estudos sobre a branquitude, no Brasil e em outros países, existe o consenso de que a identidade racial branca é diversa. No entanto, na busca por uma definição genérica, podemos entender a branquitude da seguinte forma: a branquitude refere-se à identidade racial branca, a branquitude se constrói e reconstrói histórica e socialmente ao receber influência do cenário local e global (Huijg, 2007, p. 11; Bento, 2002b, pp. 25-57; Sovik, 2004b, pp. 315- 325). [...] a branquitude como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo (Frankenberg, 1999b, pp. 70-101, Piza, 2002, pp. 59-90). [...] O branco enquanto indivíduo ou grupo concebido como único padrão sinônimo de ser humano “ideal” é indubitavelmente uma das características marcantes da branquitude em nossa sociedade e em outras (Rachleff, 2004, p. 109; McLaren, 2000, p. 263; Roediger, 2000, p.1-17) (Cardoso, 2010, p.610-611).

Acredito que a capacidade de se indignar é importante na função social do trabalho docente (Freire, 1996). Inclusive a raiva, assim como o amor, são elementos potentes para que educadores/as negros/as criem movimentos de re-existência diuturnamente no ambiente escolar. É possível dizer que, enquanto professora de Geografia, encontro muitos elementos que me permitem fazer a justa crítica ao racismo por meio do marxismo anticolonial⁹¹ e por meio da Geografia Humanístico-Cultural, considerando a potencialidade dessas perspectivas no reconhecimento do indivíduo em detrimento de análises globalizantes. Esta última, por exemplo, ao contrário do que muitos ainda acreditam, possui seu potencial crítico apontando as contradições e relações de poder assimétricas presentes em seus territórios de estudo (Santos, 2021).

⁹⁰ A tese da pesquisadora Maria Aparecida Cida Bento (2002) elabora a definição de pactos narcísicos da branquitude considerando o comportamento e características psicológicas do grupo racial branco. E 20 anos mais tarde, com o livro “O pacto da branquitude” (2022), retoma explicações acerca da elaboração, nem sempre explícita, de autopreservação desse grupo para manutenção do ser e estar no poder. Onde este privilégios construídos no período colonial vigoram a partir de sistemas de manutenção do status quo em diálogo intrínseco com o capitalismo e o neoliberalismo.

⁹¹ Fanon, por meio de seus estudos baseados no existencialismo (Lacan, Freud) faz reflexões que o marxismo não estava ainda realizando. Ele se alinhava, na década de 50, a um marxismo anticolonial. Portanto, dando centralidade à questão histórica do racismo na produção das condições materiais, de modo dialético.

No entanto, a base fenomenológica que me permitiu dar centralidade aos sujeitos na pesquisa monográfica pôde ser alargada, em especial, quando busquei compreender – em minha dissertação – como crianças quilombolas (indivíduo e o coletivo) percebem e se apropriam do espaço (de forma singular e particular). Notadamente quando me deparei com a possibilidade de fazer novos usos de mapas mentais no mestrado e contar com a participação dos mesmos sujeitos para sua devida interpretação, em outra fase da vida: a adolescência. Ainda assim, eu não me senti na pesquisa quando utilizei a escrita em terceira pessoa e dialoguei mais detidamente à autores/as do eixo norte global para interpretar experiências do eixo sul. Esse posicionamento resultou em uma pesquisa séria, com aprofundamento na teoria do reconhecimento, com enfrentamentos e mobilização de um corpo teórico que buscava representar as lutas por justiça social. Porém, dialogava pouco com a justiça epistêmica, tão importante por ser ferramenta para teorizarmos o “desde dentro” (Ramos, 1995) e, assim, produzirmos uma continuidade a estudos negligenciados por uma biblioteca branquiocêntrica.

Com a decolonialidade, que tem por objetivo sistematizar e alcançar com os subalternizados os conhecimentos produzidos por seus semelhantes, permito-me avançar no entendimento de que sou protagonista de minha história e na realidade que me cerca. E que, portanto, posso refletir, problematizar e buscar respostas às violências coloniais com minha própria voz (bell hooks, 2019) e dos meus. Como confirma a educadora Nilma Lino Gomes:

[...], a compreensão que existe uma perspectiva negra decolonial brasileira significa reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimento válidos que não somente podem tencionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações (Gomes, 2018, p.235).

A escola onde trabalhei permitiu que encontrasse as pistas para as reflexões que venho tecendo a partir da Geografia. Em especial, a partir de um movimento antirracista no interior desta ciência, no Brasil e na diáspora africana. Acredito que são as minhas experiências pretéritas que me levam a reconhecer nas correntes fenomenológicas e críticas o sentido do pesquisar. Ou seja, refletir crítico e humanamente as dimensões do trabalho pedagógico com Lei nº10639/03 e nº11645/08 que alteram a LDB.

3.3 Os sujeitos chegam antes da teoria: as mobilizações negras

A justiça epistêmica que indivíduos e coletivos buscam no interior da ciência, possivelmente, não nasce da indignação de que as narrativas científicas têm um marcador ocidental ou norte global. Mas, sobretudo pelo fato das mesmas terem monopolizado o factóide,

que se faz recorrente na Educação Básica e na Mídia, da não existência de grupos sociais produtores de civilização em outras partes do globo terrestre. Antes pelo contrário, populações consideradas primitivas economicamente eram a base da criação teórica do terceiro-mundismo. E o continente africano associado ao atraso.

No meu caso, o fenótipo de criança negra, associado a um corpo franzino de nascimento prematuro, me fez alvo desse imaginário que associava minha classe e raça a um espaço geográfico não brasileiro. Era engraçado, para muitos, me apelidarem de “criança da Etiópia”. Diziam: “parece aqueles meninos da África”. “Você veio da África? É da Etiópia”. Essas frases são lembranças ressignificadas e muito melhor compreendidas hoje. Hoje compreendo que os discursos a meu respeito se dava pelo fato de a Etiópia, país localizado no interior do continente africano (era o máximo que se sabia), ter ganhado notoriedade na mídia televisiva no final da década de 80, que contava também com imagens recém coloridas e uma cobertura detalhada sobre a fome que assolava aquela região. Embora não fosse a única região do Planeta nessas condições, tampouco a primeira naquele país marcado por aliança socialista e com vários conflitos internos. Porém, minha corporeidade falava mais alto.

Apresento abaixo trecho da narrativa autobiográfica retirada do artigo “Ensino de África e Africanidades em Geografia: internacionalização de práticas pedagógicas entre Angola e Brasil”. Pude redigi-lo inspirada pelo Grupo de Pesquisa Geografia, Diversas Linguagens e Narrativas de Professores - GEO(BIO)GRAFAR, vinculado ao Departamento de Educação – Campus XI Serrinha, na ocasião de minha participação no ENPEG 2022:

Eu nasci nos mares de morros, então quando eu era pequena, não foi possível ver, até os sete anos, muito além do horizonte dos topos das serras que circundavam meu bairro. Na verdade, minha imaginação remontava a uma ideia fantasiosa e pueril de que tais serras eram dinossauros que adormeceram eternamente, enquanto a terra e a vegetação lhes faziam um imenso cobertor que era habitado por uma fauna sempre muito viva.

Esta dimensão do lugar era também os espaços pulsantes de experimentações: na feitura dos brinquedos, no andar sobre muros e galhos de árvores nos meses de agosto, desafiando os ventos. Era tempo do nadar em tambores de água no verão ou de fazer pequenas cirurgias em formigas ou qualquer outro inseto. À noite, era possível observar o céu estrelado ou tentar pegar ‘vagalumes’ nas ruas de terra e cheias de sapos. Isto era uma verdadeira cena de terror para aquela mulher [minha mãe], migrante do norte de Minas, que foi a minha primeira professora. E também responsável por educar outras crianças lá na roça, como ela mesmo dizia, mesmo com seus poucos anos de estudos.

Contudo, enquanto eu crescia neste bairro da região metropolitana de Belo Horizonte, as pessoas que me eram próximas, ou seja, parentes, colegas dos anos iniciais do ensino fundamental I, ou até mesmo outras crianças menos conhecidas pela afeição e mais pela provocação em meio às brigas na volta para casa, me remetiam a um espaço do qual eu passei a conhecer por meio de uma geografia imaginativa (SAID, 2007). Gritavam-me “menina da Etiópia” e o desencanto com esse assunto pairou por minha mente e atravessou boa parte da minha infância e adolescência. Eu, menina da Etiópia?

O que era ser da Etiópia? Onde ficava a Etiópia, gente? Lembro de ter perguntado sobre isto algumas vezes, mas não obtive muitas respostas.

O meu corpo franzino, preto, olhos vivos, rosto pequeno, a baixa estatura, meus cabelos crespos cuidadosamente trançados e o fato de ter nascido prematura informava mais uma corporeidade do que um indivíduo. Eu era transportada para outro continente, sem mesmo conhecer o Atlântico e, sem que eu quisesse, fui levada para África do imaginário popular. E foi a mídia televisiva da década de 90 que se ocupou inicialmente em apresentar ou representar África para mim: uma massa homogênea de gente em meio a uma selva, em que pessoas subnutridas pediam copiosamente por socorro. Essa seria eu? Ou o meu povo?

Não foi à toa que a menina da Etiópia me assombrava, especialmente quando meu pai cortou os meus cabelos bem curtos para irmos à praia. Voltei ainda mais preta! Aliás, a cada ano que passava eu me tornava mais preta, pois foram várias as estratégias para que a menina da Etiópia, informada pela televisão, pudesse entender sua africanidade. Logo, não coube aprender sobre África na escola, ainda seria preciso ao Movimento Negro lutar por esta obrigatoriedade no currículo escolar, realizar a Marcha Zumbi dos Palmares em 1995, centenário de morte de Zumbi, e ir à Durban na África do Sul no ano de 2001, voltando com acordos necessários para reparação aos séculos de escravidão. Contudo, em casa com a minha família, [...], no experimentar das danças afro no centro comunitário do bairro eu me refazia, não daria tempo de estudar a Etiópia na escola (Alves, 2022, s/p).

Grada Kilomba, no capítulo “Políticas espaciais”, analisa as interrogações vividas por sua entrevistada Alicia. E conclui: “O racismo não é a falta de informação sobre a/o Outra/o – como acredita o senso comum – mas sim a projeção branca de informações indesejáveis na/o Outra/o” (2019, p.117). Alicia, portanto, poderia explicar de diferentes formas que é afro-alemã, mas isso não muda as fantasias brancas sobre o que ela deveria ser. Assim, o racismo é então explicado em termos de “territorialidade”, supondo uma característica quase natural” (p.113). Além disso, “o racismo força o sujeito negro a existir como ‘Outra/o’, privando-o de um eu próprio” (p.188).

O pesquisador Renato Emerson também adverte sobre esse comportamento de associar raça/cor a um continente, presente nos livros didáticos e também um modo de se racializar a presença de diferentes culturas geradoras do Brasil. Para os organizadores do e-book Ensino de Geografia da África: caminhos e possibilidades para uma educação antirracista:

[...] o que se ensina sobre África tem uma influência direta na construção de representações sobre as populações negras no Brasil e no mundo. Essa associação entre pessoas negras e o continente africano faz com que, mesmo após séculos de deslocamento espacial, esses grupos continuem como alvo prioritário de práticas de discriminação, à medida que a eles são imputados os estereótipos e as desqualificações que orbitam em torno da representação do continente africano que, no imaginário popular é apontado como espaço de origem da população negra. Desse modo, a visão que se tem do presente sobre o lugar de “origem” também influencia a visão que se constroi dos indivíduos que dele são “descendentes” (Ferracini; Marcelino; Rodrigues, 2022, p.12-13).

Demorei toda minha infância e início da juventude para compreender criticamente que a Etiópia não era um continente, tampouco era alvo de um único infortúnio: as secas ou excesso

populacional. Então, possivelmente, milhares de britânicos e estadunidenses cresceram certos de que aquela era a única espécie de fome a ser combatida, ainda que a fome pudesse estar em seus próprios continentes – essa era para muitos de nós a “história única” (Adichie, 2019) sobre a Etiópia. E contribuíram, para este refrigério, com auxílio de shows musicais beneficentes. Portanto, olhar para África era homogeneizá-la, mas, sobretudo, privá-la de humanidade, de suas lutas por independência em meio a uma Guerra denominada Fria pelo eixo norte global; e as resistências ao brutal neocolonialismo.

No calor de minha entrada na Universidade, me deparei com o livro “A Geografia da Fome”. Interessava, conforme a tradição curricular da época, mais a biografia do autor Josué de Castro (1908-1973), embora ele não fosse geógrafo de formação e sim ativista formado em Medicina, cujos direitos políticos haviam sido cassados na Ditadura brasileira e importante defensor de uma Geografia humana que denunciaria criticamente as desigualdades sociais. Contudo, estávamos certos de que o conteúdo, ou fragmento de seu livro, nos apresentou resultados de uma longa pesquisa acerca da fome, da subnutrição e a desmistificação de que fatores climáticos eram mais relevantes do que os problemas sociais e político-econômicos de uma região de estudo. A apresentação da biografia no curso de Geografia poderia ter sido mais generosa, ao oportunizar leituras das re-existências culturais a partir do pertencimento étnico-racial alçado pelo autor na obra supracitada. Josué de Castro (1984) descreve:

Desobedecendo às ordens do senhor e plantando às escondidas seu roçadinho de mandioca, de batata-doce, de feijão e de milho. Sujando aqui, acolá, o verde monótono dos canaviais com manchas diferentes de outras culturas. Benditas manchas salvadoras da monotonia alimentar da região. Que o negro nunca perdeu esse instinto policultor, esse amor à terra e às plantações, apesar da brutalidade com que fora arrastado de sua terra, com todas as suas raízes culturais violentamente arrancadas, é o que podemos verificar através do estudo da organização econômico-social dos quilombos, dos núcleos de negros fugidos e escondidos no mato. Palmares, o mais significativo dos núcleos de libertação negra da tirania monocultora, se apresenta como uma demonstração decisiva da absoluta integração do negro à natureza regional, aproveitando integralmente seus recursos e desenvolvendo, a favor de suas possibilidades, recursos novos (Castro, 1984, p.133).

Ainda que eu aprendesse, já quase no final da graduação, que quilombos não fossem “terras de gente fugida”, o importante aqui é destacar que o espetáculo da pobreza extrema na televisão não era menos brutal no imaginário e na vida de muitos brasileiros. Olhávamos para fome em África, mas sabíamos da fome no médio e baixo Jequitinhonha, em Minas Gerais. E na TV aprendemos que a terra de meus pais, Almenara/MG, era parte do “Vale da Fome” ou ouvíamos nomes técnicos como o então, “Bolsão de Miséria”. Contudo, não foi nos noticiários

hegemônicos ou trechos como abaixo, que desmistificariam a produção sistemática de incompreensão acerca da inteligência da população negro-africana em terras “ameríndias”:

Uma das principais atividades dos negros Palmarinos era a agricultura, afirma Edson Carneiro depois de consultar extensa documentação sobre a vida na república negra: “os homens do quilombo lavravam e disciplinavam a terra, beneficiando-se da experiência que traziam como trabalhadores do eito nas fazendas e nos canaviais dos brancos”, diz o autor de República dos Palmares, e da experiência ainda mais larga deles e dos seus antepassados nas savanas e nas florestas tropicais africanas, acrescentamos nós. [...] Tal era a importância da lavoura dos negros de Palmares que a guerra contra os quilombos se desenvolveu estrategicamente baseada na destruição prévia do seu roçado de subsistência. É ainda Edson Carneiro quem nos informa que, em relatório, o ex-governador João de Sousa considerava que o mais sensível mal de que os negros sofriam era a destruição de suas lavouras, propondo o estabelecimento de dois arraiais de tropas para estorvar-lhes a plantação de mantimentos, a maior opressão de que eles padecem. Infelizmente, a ação restauradora do negro foi limitada, não adquirindo uma consistência e extensão capazes de atuar decisivamente na economia do país, como aconteceu na Ilha de Jamaica, onde o negro rebelado contra a ganância dos plantadores contribuiu para melhorar sensivelmente o regime alimentar da ilha (Castro, 1984, p.134).

De fato, Palmares não alterou a economia do país, conforme Josué de Castro e nós mesmos podemos atestar pela história do país. No entanto, Palmares será suficientemente grande nos processos político-ideológicos dos plurais movimentos sociais negros nascentes no período em que eu era apenas uma “Menina da Etiópia”, mas atenta o suficiente para se saber privilegiada no conforto de um lar. Porém, não sabia da efervescência das mobilizações que antecederam, por exemplo, a criação da Fundação Palmares no ano de 1988, junto ao Governo Federal em plena abertura política e centenário da Abolição da Escravatura.

Ainda assim, convém advertir que intelectuais negros como Beatriz Nascimento, desde a década de 1970 já escrevia textos teóricos e literários, concedia entrevistas e criou o GT André Rebouças, em 1974, e o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCNs) em 1975 – ambos com agenciamentos negros; ou seja, a universidade se mobilizava também. Isso em um duro momento para comunidade negra e acadêmica com a fase política do AI-5 (1974) e com estratégias necessárias para se manter atuante.

Beatriz Nascimento nos proporcionou novas compreensões sobre os quilombos e a rica singularidade desses espaços, qual ela denominou como “Paz Quilombola”: a história de sua agricultura e alimentação, tão importantes para sua manutenção, que só fazem sentido quando conhecemos a produção desses espaços e os seus desafios a legislações coloniais ou imperiais como a Lei de Terras de 1850 ou republicana quando, em 1888, não há reparações aos que foram por quatro séculos escravizados. De fato, algo que eu não aprenderia no curso de

Geografia da UFMG, mas se discutiu no Grupo André Rebouças pela Universidade Federal Fluminense.

Coube aos quilombolas brasileiros serem guerreiros. Condição essa que significou internamente, no território, a situação de estar em paz, todavia, pronto para lidar com as futuras adversidades; momento de alimentar e criar estratégias para bem viver no território. Então, a paz quilombola que Beatriz Nascimento alude é justamente o entendimento do que não foi noticiado:

[...] estabelecido em um espaço geográfico, presumivelmente nas matas, o quilombo começa a organizar sua estrutura social interna, autônoma e articulada com o mundo externo. Entre um ataque e outro da repressão oficial, ele se mantém ora retroagindo, ora se reproduzindo. Este momento chamaremos de Paz quilombola, pelo caráter produtivo que o quilombo assume como núcleo de homens livres, embora potencialmente passíveis de escravidão (Nascimento, 2018, p. 76).

Em sala de aula do curso de Geografia (Licenciatura) 2005-2012, esse tema das mobilizações sociais próprias dos movimentos negros, notadamente da terra que se deu sem muitos avanços no campo da reforma agrária, o movimento quilombola, passaria despercebido perto dos mais citados: o Movimento dos Sem Terra e o Movimento dos Atingidos por Barragens, naquele período (2005-2010). Em suas palestras, o geógrafo Alex Ratts tem insistido na necessidade de salvaguardar as memórias de pessoas tão importantes como Beatriz Nascimento, seus antecessores e contemporâneos.

E eu complementaria sobre a importância de preencher as lacunas dessas memórias não ditas com narrativas de crianças reais, como no caso citado abaixo em que trago as crianças quilombolas, que hoje são jovens. E que, por meio da minha pesquisa monográfica, me atrevi responder à música Morro Velho de Milton Nascimento, narrando a história do “filho do branco” que foi embora e deixou “seu amigo [negro] ao Deus dará”:

Podemos afirmar que é comum ao mundo adulto descrever, analisar e dar soluções para questões que são vividas por sujeitos que estão nas fases da infância e infanto-juvenil. É insistente o entendimento também de que a criança ou o adolescente podem não dar conta de “manter a cultura” ou não se importarem com a mesma, conforme presenciei relatos oriundos do mundo adulto dentro e fora da comunidade. Contudo, nesse artigo trago os camaradas, corpos e mentes, e diminuo o volume das minhas análises para aprender a geografia negra que os mesmos produzem diariamente. Então, aprender sobre o batuque, a marujada, o que as crianças fazem para ajudar nas festas de casamento e de São João, como chegar na cachoeira que ficava ali perto, conhecer as brincadeiras no Córrego Santo Antônio, até quais são as principais plantas medicinais dos quintais, onde ficava a igreja e a quadra, o que fazer no morro onde os antigos plantavam no passado ou de onde vem a água que abastece a comunidade, eram conhecimentos que os camaradas adquiririam simplesmente estando ali, morando em Barro Preto. Independentemente da autoatribuição quilombola. Todavia, as professoras, quase todas moradoras do Povoado, fizeram questão de construir uma escola diferente com a comunidade e não para a comunidade. Elas convidaram os mais velhos (muitos eram também alunos do Programa Brasil

Alfabetizado, à época), para ações pedagógicas, então “o camarada e as camaradas” aprenderam desde pequenos a ler a geografia daquele lugar por meio do currículo pedagógica da escola local. Uma identidade passava a ser tecida como se faz com os cestos de Indaiá comunidade-irmã de Barro Preto. O que isto significava? Memórias passavam a ser reativadas, era tempo de redescobertas sobre si e os seus, era o tempo de aprender a falar de si para os Outros, com orgulho. Era tempo de re-existir. (p.125-126)

[...]

Zhara não mora com seus pais, mas com a avó, o avô e um tio numa casa localizada em frente à escola da comunidade. Ela diz que a escola ainda faz parte dos lugares que a mesma tem acesso nessa fase infanto-juvenil: “porque sou da pastoral da criança e venho aqui na escola fazer algumas coisas” e quando compara os mapas mentais afirma que “as casas ficaram de dois andares” e explica a mudança na dinâmica populacional: “Aumentaram as casas porque nasceu mais gente”. Já sobre o seu sonho, ela explica que era “ser médica para poder salvar vidas [...]” e que deseja melhorias para Barro Preto:

“Eu acho que dá para melhorar mais. Como é que chama aí? O telecentro lá embaixo [...] acho que precisa muito dele também [...] computadores! Eu acho que assim, algumas pessoas saem daqui para fazer trabalho lá em Santa Maria. Aí eu acho muito complicado. Aí tendo [computadores] na comunidade, fica mais fácil”

Ainda sobre essa relação com a sede do município relembra que na escola onde hoje está matriculada há brincadeiras hierarquizantes sobre o local de origem dos estudantes “[...] algumas brincadeirinhas. É tipo assim, [...] Uma fala que é mais evoluída, a outra fala que não é”, mas “se a gente levar em brincadeira [...] acho que é tudo normal”. E revela que “o sonho de Barro Preto é ter mais oportunidades. E o sonho que eles já realizaram é valorizar sua cultura” (Alves, 2023, p. 130).

E uma das influências para essa reescrita em 2020-2021, publicada em 2023, vem a partir de Beatriz Nascimento e o trabalho realizado por intelectuais negros/as do meu tempo. E é muito possível que meus pais não conhecessem tais cientistas, tampouco outra pessoa negra a falar a partir das universidades como Beatriz Nascimento o fez. A própria pesquisadora, em seu artigo “Maria Beatriz Nascimento, Pesquisadora, 39 anos” (Nascimento, 2022, p.136 *apud* Ratts, 2022), afirma que assim que entrou para Universidade, diminuía seu contato com pessoas negras. Contudo, meu pai parecia mais atento às notícias de rádio, por passar muitas horas nas estradas, e gostava de artistas negros do mundo da música (samba, black soul, funk) como Alcione, Elza Soares, Jorge Benjor, Martinho da Vila, Toni Tornado, Zezé Mota e Sandra de Sá. Não me recordo de minha mãe ser fã declarada de algum artista, salvo Roberto Carlos. Tampouco encontrei qualquer vinil com sua assinatura, todos apareciam sempre com o nome do meu pai. O que revelava uma vida sempre muito ocupada, por parte dela, e com momentos de lazer direcionados aos filhos⁹²: como nos levar ao zoológico, ao parque municipal, comer sanduíche perto de casa ou nos vigiar enquanto brincávamos no quintal ou de bicicleta na rua.

⁹² A divisão do trabalho doméstico não ocorria, de acordo com minhas lembranças. O que recordo é que meu pai tinha tarefas como organizar preparativos para festas, nem mesmo era comum nos chamar atenção. Habituei a vê-lo aos finais de semana, quando voltava do trabalho. O mesmo era caminhoneiro. Já minha mãe era responsável por praticamente todas as atribuições que um lar e o maternar exigem. Inclusive era responsável pela administração da nossa renda, pagando contas e provendo toda sorte de necessidade de vestuário à alimentação para nós.

Eles não se tornariam ativistas do movimento negro nas cidades de Belo Horizonte, São Paulo/SP ou Mogi das Cruzes/SP, em que estiveram na condição de migrantes. Todavia, é possível que aprenderiam pela música, e graças aos enredos de escolas de samba no ano de 1988, que o reconhecimento do negro na construção do território brasileiro estava sendo negado. Uma das músicas que me recordo foi “Kizomba, Festa da Raça” da Escola de Samba Vila Isabel. Afetivamente, eu sambava também com a música “Coisinha do Pai”, interpretada por Beth Carvalho, me sentia muito importante e não tinha dúvidas de que a música era para mim, pois meu pai a cantarolava em diferentes momentos e com os olhos alegres por me ver.

Figura 14 – Desfile da Escola de Samba Grande Rio



Fonte: <https://p2.trrsf.com/image/fget/cf/774/0/images.terra.com/2022/04/27/1712731418-626936dba1469.jpeg>

Descrição: imagem do Curso Introdutório de Formação Política Interseccional - discussão sobre projetos políticos na formação [do território] brasileira/o. Créditos da imagem: Gabriel Monteiro/Rio Tur.

Ainda sobre o carnaval, não se pode descolá-lo da realidade imediata, especialmente na abertura democrática construída aos finais da década de 80. O trecho da letra da música acima citada, “Valeu Zumbi, o grito forte de Palmares”, enaltece Zumbi. Exatamente na contramão do Estado que comemorava o centenário de abolição em 13 de maio. Ativistas negros consagravam Zumbi e a trajetória histórica de Palmares à despeito da história oficial que tinha a princesa Isabel. Esse conflito, mas também o enfrentamento/confronto ocorria no Congresso, e não fica subsumido quando afirma que “essa Kizomba [Congregação/ Confraternização/ Resistência na língua Kimbundu] é nossa Constituição”, confirmando que “Anastácia não se deixou escravizar” (Vila, 1988), reforçando, então, a agência do subalternizado.

Essa consciência do “apartheid social” contido na letra dessa e tantas outras letras do período tem materialidade na minha infância, quando meu pai, por algumas vezes, nos colocava no carro para conhecer os bairros adjacentes, recém formados, como o Palmital A (cuja toponímia, nome comumente conhecido, é Caldeirão do Inferno) e o Conjunto Ziláh Spósito, outrora Vila. Em aparência fenotípica não nos distinguimos daqueles moradores, apenas nas condições materiais, especialmente no período em que meu pai estava vivo. Já o papel da minha mãe nesse período é narrado noutra passagem dessa minha escrivência.

Nesse sentido, eram conscientes de que era preciso educar suas filhas e seu filho kasule para que não aceitassem as subjugações advindas de um histórico familiar colonial de ausência e baixíssima escolaridade. Especialmente em um contexto político de final de ditadura política no Brasil, crise econômica e altas taxas de inflação que flagelavam muitos de meus parentes. A nossa casa foi, por muitos anos, o quilombo, nossa kizomba, onde se reuniam tanto as famílias do meu lado materno quanto paterno, especialmente aos finais de ano e no Carnaval. Eu sambava tanto quanto era exigida por meu pai para que tirasse boas notas, mas não em troca de algum brinquedo ou benesse, mas para que eu tivesse um futuro melhor que o dele. O que, em contrapartida, me causou muita ansiedade em ter altas notas e em função do não reconhecimento da instituição escolar pelo meu esforço.

É importante notar que na história da Educação, ela só seria uma escolha possível à população negra quando viesse a passar por sua universalização, ampliação da oferta e obrigatoriedade. Em sala de aula da Educação Básica enquanto professora, trago a informação, a legislação, que proibia que negros/as pudessem pisar no chão da escola. Os direitos da população negra, tal qual como proposto energicamente pelos Movimentos Sociais Negros, representados nas pessoas de legisladores como Carlos Alberto de Oliveira (Caó), Abdias Nascimento, Benedita da Silva, Paulo Paim, Luiz Alberto, seriam possíveis no Congresso Federal, por meio de muita perspicácia, estratégia, resistência e o pacto simbólico e religioso feito por sacerdotes e militantes que, tendo voltado da Serra da Barriga⁹³, estavam gestando um Brasil com saberes de natureza identitária, política e estético-corpórea, de modos plurais, como sistematizado nas pesquisas de Nilma Lino Gomes (2011).

⁹³ “A Serra da Barriga – Patrimônio Cultural Brasileiro inscrito no Livro do Tombo Histórico e no Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico, desde 1986 – recebeu o título de Patrimônio Cultural do Mercosul em maio de 2017. Localizada no município de União dos Palmares, Zona da Mata do Estado de Alagoas, a Serra abrange uma área de aproximadamente 27,92km²”. Informações complementares no site do IPHAN: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1607#:~:text=A%20Serra%20da%20Barriga%20%2D%20Patrim%C3%B4nio,Mercosul%20em%20maio%20de%202017>.

Uma das ações pedagógicas de que me orgulho ter desenvolvido é o Projeto Haiti. Abaixo estão trechos do registro da prática no site do CEERT – na ocasião da ficha de inscrição com dados da experiência. Era necessário comentar algumas estratégias que foram mais significativas/inovadoras da Prática Pedagógica qual eu havia inscrito:

Na escola já temos o hábito de dialogar com convidados/as externos, como foi o caso de um estudante intercambista da UFMG, que nasceu no Haiti e na ocasião estudante da UFMG, pôde vir presencialmente à escola para narrar as histórias e os aspectos físicos de seu país insular. País que lutou contra o maior exército do mundo à época (o de Napoleão Bonaparte). Era um projeto do sexto ano do ensino fundamental (Projeto Haiti, de iniciação científica em 2018) com o atual público-alvo do projeto que estamos agora narrando (estes estudantes puderam fazer a divulgação científica no Projeto Nossa Escola Pesquisa sua Opinião/NEPSO-UFMG. Conhecer o Haiti, e suas vitórias contra o modelo escravocrata, a partir da narrativa de uma pessoa haitiana, nasceu do contingente de haitianos-migrantes que passaram a viver em Belo Horizonte à época desse projeto escolar. [...] (Alves, 2022).

A reação dos estudantes era de muita surpresa diante do que aprendiam, pois a parte espiritual de uma luta com princípios morais e políticos de liberdade estava sendo apresentada a eles sem hierarquia de juízo de valor. Ou seja, informações históricas e físicas do território e cosmogônicas dos povos afro-diaspóricos reunidos na grande noite do dia 14 para 15 de agosto de 1791, não se distinguem na narrativa do convidado Jude Civil. Não posso esconder este orgulho, pois a cerimônia vodu, que na minha infância foi satirizada em desenhos animados como “Pica-pau”⁹⁴ e outros filmes estadunidenses (de onde essa cultura também migrou na memória e corpos da diáspora negra), enfim era tratada com respeito e dignidade, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais.

Jude Civil, enquanto intercambista pela UFMG, sabia perfeitamente a importância de sua narrativa para aqueles estudantes. Ao apresentar seu país, o Haiti, como primeiro e único país a lograr a própria independência com uma revolução feita por escravizados, estava alinhado ao reconhecimento da pluralidade de objetivos que as organizações das entidades negras no Brasil constroem a fim de superar o racismo. A pesquisadora Nilma Lino Gomes, reconhece tais movimentos como “educadores”. Para a autora,

⁹⁴ É um personagem antropomorfizado, produzido por Walt Lantz nos anos de 1940 nos Estados Unidos (EUA), cujo curta (desenho animado) é divulgado no Brasil por canais abertos. O episódio apresenta de maneira estereotipada o Vodun. Uma religião de origem africana, cuja presença territorial remete a povos que viveram na região do Togo, Nigéria e principalmente na República do Benim (neste último, o antigo Reino de Daomé) e reterritorializada no Haiti, mas também presente nos EUA. E que encontra, inclusive, certa proteção por meio do gênero musical Jazz neste país, de modo análogo ao samba junto aos terreiros no Brasil. A manipulação por meio do riso, favorecido pelo desenho contribui para divulgação de ideias racistas e xenofóbicas. O episódio está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KFFnnGm5yIU>

os movimentos sociais negros são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não-hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela Sociologia, Antropologia e Educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (Gomes, 2017, p. 16-17).

Uma das obras que contribuíram, no campo educacional, após os diálogos entre sociedade civil e governo federal, especialmente na década de 1990, com destaque para Marcha Zumbi dos Palmares, foi a publicação do livro “Superando o racismo na escola”. Organizado pelo pesquisador Kabengele Munanga e publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Recordo o quanto a obra foi fundamental para que eu pudesse me ver tanto no campo da pesquisa, em quilombos, quanto na docência em minha vida. Ao revisita-la, observo que os artigos mais grifados e comentados por mim foram dos especialistas-autores/as: Ana Célia da Silva, com a “Desconstrução da discriminação no livro didático”; Maria da Glória Moura com “O direito à diferença”; Rafael Sanzio Araújo dos Anjos com “A Geografia, a África e os negros brasileiros”; e Maria José Lopes da Silva com “As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica”.

É preciso considerar ainda que a experiência de entrada de militantes negros no ambiente científico-acadêmico nos idos da década de 1990 repercutiu decisivamente para uma participação engajada, ainda mais próxima dos ambientes embranquecidos da cena política, em diferentes esferas. Embranquecidos em função de uma elite política, sobretudo de base agrária que, cem anos após a abolição ocorrida em 1888, se mantinha intocável em sua presença majoritariamente branca, masculina, heterossexual e herdeira de privilégios no acesso à terra, à moradia, à alimentação e à garantia de se formarem em escolas exclusivas para este público.

De algum modo, a movimentação com relação à presença de uma classe popular no ensino superior, já movimentava as estruturas a ponto de meus pais sonharem este local para suas filhas e filho. Eu já havia tentado ser aprovada com auxílio de um pré-vestibular popular alocado nas dependências de uma igreja católica, cujos gastos, à época, eram mínimos, afinal, os professores voluntários só precisavam do valor da passagem para ensinarem acerca do conteúdo programático das provas (dotadas de duas etapas, no caso da UFMG) e nos animar com a possibilidade de estar numa universidade pública. Acredito que essa minha experiência coincida com o nascimento de muitos cursinhos populares, tão comuns na década de 1990 e registrado nas análises espaciais da tese do geógrafo Renato Emerson dos Santos (2008).

No entanto, essa leitura que hoje tenho acerca dos movimentos sociais ganha relevância política a partir da minha entrada no Programa Ações Afirmativas, enquanto bolsista de iniciação científica. Ao longo do tempo, pode-se perceber as intenções reparatórias e ações

educativas do Programa no interior da UFMG. Sempre lembrando que esse não é da Universidade, mas está na instituição. De acordo com o geógrafo Alex Ratts (2011), esses grupos podem ser classificados como um Movimento Negro de Base Acadêmica e estão associados ao conjunto de pesquisadoras e pesquisadores oriundos dos vários movimentos negros que, ao entrarem para as universidades, sobretudo, a partir dos anos de 1990, ocuparam o espaço e se comprometeram com a produção de um conhecimento afrocentrado. Segundo o autor, esse movimento:

(...) se caracteriza pela ação organizada de docentes, discentes, por vezes de técnicos administrativos, que se afirmam negros/as no espaço acadêmico e, na contemporaneidade, constituem grupos de atuação como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e o Coletivos e Estudantes Negros – CEN, dentre outros (Ratts, 2011, p. 1).

Ratts (2011) ainda destacou que esse campo de atuação negra teve início com o Grupo de Trabalho André Rebouças, formado pela historiadora Beatriz Nascimento e estudantes negros/as da Universidade Federal Fluminense (UFF). Ainda para o pesquisador, um marco do Movimento Negro de Base Acadêmica foi a realização do I Congresso de Pesquisadores/as Negras – COPENE, nos anos 2000, e a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Nesses espaços, negros e negras se deslocam da posição de subalternidade na produção de conhecimento, quando apareciam como meros objetos e informantes das pesquisas, para se tornarem protagonistas (pesquisadores/as) na produção científica. Eles e elas buscam com a colonialidade do saber.

Essa experiência junto à UFMG, de participação em Congressos e espaços de produção do conhecimento, foi experimentada enquanto investimento do Programa Ações Afirmativas; que apostou na minha continuidade dos estudos após a graduação, bem como proporcionou uma formação singular no que se refere à compreensão das vivências de sujeitos negros no interior de seus territórios. Uma perspectiva distinta do Instituto de Geociências/UFMG onde me formei, já que se fazia crer àquele momento que um posicionamento crítico acerca dos sujeitos da pesquisa não era visto como coerente, por não ser neutro. Daí o fato de, no dia da apresentação da monografia, fazê-la mais confortavelmente no prédio da FaE e não do IGC, isto no ano de 2012.

Com este capítulo e seus subcapítulos escrevi parte da minha história profissional e acadêmica, bem como parte da infância – paralelamente com fatos históricos – em diálogo com o campo da Geografia e, sobretudo, da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Nesse sentido, trouxe um pouco da história do pensamento geográfico (moderno-colonial), as aproximações que encontrei da minha experiência com a Pedagogia da Diversidade e os atravessamentos na relação docente com os/as alunos/as e com as famílias.

Neste trajeto, aponteí conflitos e tensões escolares, que são posicionamentos que aqui não cabe julgamento de ordem pessoal, mas podem ser vistos enquanto uma contribuição para refletirmos sobre as muitas Geografias (do currículo e da vida) que ainda mobilizam imaginários, sentimentos e discursos à respeito das práticas escolares e de controle sobre o que ensinar e como ensinar no âmbito dessa ciência. Estas são experiências que podem ter justificado a escolha imbricada entre Geografia Crítica e Fenomenológica nas pesquisas anteriores.

No próximo capítulo, abordarei a construção do Grupo de Trabalho chamado Geografias em Perspectivas Negras (GEPENE). A motivação para sua realização no interior da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) se dá exatamente pela preocupação que possuo (e que, obviamente não é só minha) em relação a espaços acadêmicos se comprometerem com a democracia, isso inclui a justiça epistêmica que pesquisadores/as negros/as geógrafos/as têm se esforçado em construir. E, para existir o GT GEPENE, foi imprescindível que uma Rede Geógrafos/as se organizassem.

Essa rede e o próprio GEPENE são entendidos, nesta tese, como experiências decoloniais no contexto do pensamento geográfico moderno-colonial. Não que ambas estejam totalmente livres das influências desse pensamento, mas a sua existência revela a presença de outras formas de pensar geograficamente, a partir da vivência de sujeitos concretos que trazem as questões de raça, gênero e classe para repensar a própria Geografia e o ensino de Geografia.

Entendo que as minhas experiências didáticas e de vida compartilhadas e analisadas, neste trabalho, e que me fizeram repensar a Geografia e seu ensino à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da Pedagogia da Diversidade também orientam, de formas variadas, o fazer científico e didático de vários integrantes do GEPENE. Ouso dizer que ambas podem ser compreendidas como eixos importantes da ação coletivas do grupo.

4 AS TRANÇAS: MEMÓRIAS E INSPIRAÇÃO

*Tudo que escrevo é
profundamente marcado pela
condição de mulher negra*

Conceição Evaristo

4.1 Enquanto isso no Brasil: Rede de Geógrafxs Negrxs

Em busca de uma historiografia das Geografias Negras no Brasil a partir da minha trajetória, pude acompanhar uma atividade *on-line* (uma transmissão ao vivo pela internet), realizado pela ABPN em 28 e maio de 2020, em que os convidados Alex Ratts e Geny Guimarães, na presença do também convidado Renato Emerson dos Santos, discorreram sobre a sequência de eventos que culminaram na formação do grupo Geógrafxs Pretxs – em Rede. Essa transmissão foi intitulada “Geografias Negras no Espaço”.

Contudo, convém lembrar a iniciativa⁹⁵ de se criar essa atual Rede de Geógrafos/as Negros/as, cujo nascimento se dá no interior do X Congresso de Pesquisadores Negros (COPENE) em julho/2018. Mais especificamente nos diálogos internos da Sessão Temática de número 44. Geografia das Relações Étnico-Raciais e Geografias Negras. Um momento importante do qual me orgulho por estar presente, mas não somente neste. E se justifica pela oferta que realizei com mais duas pesquisadoras, por meio de uma Mesa Redonda neste mesmo

⁹⁵ Geny Ferreira Guimarães (CTUR/UFRRJ) e Diogo Marçal Cirqueira (IEAR/UFF) propuseram durante a realização do ST, acima citado, a criação da Rede de Geógrafos/as Negros/as. O ST contava ainda com a coordenação da pesquisadora Lorena Francisco de Souza (Universidade Estadual de Goiás). No total há o registro de 27 trabalhos com resumos publicados nos anais do X Congresso Brasileiro dos(as) Pesquisadores(as) Negros(as) – COPENE.

evento, com reflexões tecidas entre Educação e Psicologia⁹⁶, quando me vi imersa com a formação de professores/as sobre EREER no município de Bom Despacho/MG⁹⁷.

Ademais, estive atenta à Seção Temática dedicada à discussão da Educação Escolar Quilombola, conforme experiência junto ao Projeto “Políticas de Diversidade e Gestão da Escola em Minas Gerais: Convergências e Desafios na Educação Indígena e Educação Quilombola” (2013). Essa abertura no meu modo de trabalhar currículo e trajetória, incluiu a experiência com saúde da população negra construída por meio da formação de professores/as acerca da doença falciforme no território brasileiro – “Projeto Ressignificando a doença falciforme: a diversidade no contexto escolar”. Essa ação me ajudou a entender as Geografias possíveis a partir dos estudos raciais implicados. Ou como refletido pelos pesquisadores Geny F. Guimarães, Denílson Araújo de Oliveira, Daniel Pereira Rosa e Ana Giordani:

A ciência geográfica possui *corpus* teórico-conceitual, abordagens epistemológicas, metódicas e metodológicas específicas para suas pesquisas e consequentemente, direcionadas ao ensino, o que pode variar de acordo com as perspectivas de seus campos de estudos. O conceito de espaço é central, com suas dimensões naturais, econômicas, políticas, culturais e raciais, ainda, com todas suas variações e possibilidades, acompanhadas de outros conceitos fundamentais que geram espacialidades e geograficidades. Além disso, toda essa trajetória geográfica pode, desde dentro das relações étnico-raciais, ser negra, afirmativa e antirracista (GUIMARÃES, 2018, 2020) e corpos negros fazem parte dos espaços, são dinâmicos e em seus movimentos desenvolvem o poder de consolidar e transgredir fronteiras regulatórias e políticas da diferença (Mckittrick, 2006 *apud* Guimarães, Oliveira, Rosa, Giordani, 2022, p.27).

Essa experiência científica a partir da espacialidade produzida por corpos e pesquisas negras, considerando suas trajetórias “como parte da matéria investigada” (Nascimento, 1978,

⁹⁶ Neste mesmo evento estive também no Simpósio Nacional de Educação Básica da ABPN com a mesa Contribuições da Educação e da Psicologia: um diálogo importante na implementação da Lei nº10639/03. A minha contribuição enquanto educadora e formadora de professores/as na área da Educação para as Relações Étnico-Raciais me permitiu refletir com o tema “Racismo e educação: da criança que fui a/ao professor/a que sou”. O que permitia discutir as expectativas e impactos de como o racismo é percebido por professores/as nas suas trajetórias individuais e posteriormente no ambiente escolar – durante a formação continuada. Para isso, lancei mão de poemas, textos (história de vida) e portfólios desses profissionais - participantes do Curso de atualização Educação para as Relações Étnico-Raciais: Africanidades Brasileiras (CENEX UFMG). Uma experiência de formação de professores/as por meio da Secretaria de Cultura e Turismo do município de Bom Despacho/MG (2018), com o objetivo de analisarmos como a construção de uma identidade racial negra – positiva – é um desafio que compete às escolas e instituições educativas, assim como às famílias, mas que deve ser pensada desde a formação inicial e incluir a auto reflexão dos professores/as acerca de suas trajetórias, desde à infância. As contribuições das colegas, igualmente psicólogas, foram sobre “Raça, subjetividade, identidade e educação: contribuições da psicologia” e “Implicações do racismo no desenvolvimento das crianças”, cujas autoras são Thalita Rodrigues e Cecília Maria Vieira, respectivamente.

⁹⁷ Uma demanda oriunda de lideranças do Quilombo de Carrapatos da Tabatinga, especificamente na pessoa da quilombola Maria das Graças Epifânio - em memória. Na época, Graça era coordenadora de Igualdade Racial da Secretaria de Cultura da prefeitura de Bom Despacho-MG, quando realizamos o curso “Educação para as Relações Étnico-raciais: Africanidades Brasileiras”. Ela é filha da matriarca do quilombo, Dona Tiana, falecida no ano de 2019 aos 87 anos.

p.41) não é novidade. Portanto, antes mesmo de nos reunirmos enquanto Rede, é preciso considerar que pesquisadores/as do campo das Geografias das Relações Étnico-Raciais e/ou Geografias Negras, especialmente negros, já insistiam em dinamizar a ciência com suas pesquisas racializadas. Permitindo-se conhecer mais acerca de sua própria ancestralidade, as histórias não contadas ou contadas a partir da experiência do branco acerca de nós.

De modo semelhante, comecei a me movimentar em busca de pesquisadores/as negros/as. Esta foi uma ação política que foi realizada desde a primeira ida ao COPENE, no ano de 2010 na cidade do Rio de Janeiro, e me acompanhou desde sempre em outros eventos. Então, as primeiras referências que pude ouvir/assistir foram os pesquisadores Alex Ratts e Renato Emerson dos Santos, discutindo a questão racial a partir da UFG e da UERJ respectivamente; assim como Denilson de Oliveira (UFRJ) e Diogo Cirqueira (UFF) em suas trajetórias como mestres e doutorandos, com oferta de minicursos, oficinas e resultado de suas pesquisas.

Destaco, lamentavelmente, o fato de não ter conhecido pessoalmente mulheres geógrafas negras nos eventos do COPENE, sejam nacionais e regionais, anteriores ao ano de 2018, o que revela a importante tarefa institucional de outras mulheres-pesquisadoras do Programa Ações Afirmativas, oriundas de diferentes áreas, me acolherem na Educação desde a graduação, ainda que com interrupção de 5 anos, entre o fim do mestrado e início do doutorado. Além disso, foi importante nos estudos sobre educação no quilombo e educação escolar quilombola, me aproximar de professoras e pesquisadoras quilombolas que também exerceram este papel de fortalecimento.

Não obstante, o que aumentava meu interesse em conhecer pesquisadores/as geógrafos/as antirracistas se dava também pelo fato de recorrentemente acreditarem que a minha formação fosse tributária da Pedagogia ou da História. Então, recordo o fato de que algumas horas após a apresentação de minha monografia de conclusão de curso, viajei para Brasília na intenção de realizar uma oficina formativa agendada com o pesquisador Rafael Sanzio A. dos Anjos, da Universidade de Brasília (UNB). A oficina “A África, o Brasil e os Quilombos: heranças geográficas”⁹⁸ teve a duração de 18h e contribuiu também para que eu seguisse ainda mais engajada no Mestrado.

⁹⁸ A oficina está registrada no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), nos trabalhos técnicos do pesquisador Rafael Sanzio A. dos Anjos por meio de Relatórios Técnicos de Oficinas Temáticas Itinerantes, cujos territórios demarcados de sua realização ocorreram em São Luís/MA, Maceió/AL, Belém/PA, Macapá/AP e Salvador/BA. Uma contribuição oriunda do Projeto Geafro, que em 2023 completou 35 anos de existência na interface das pesquisas sobre “geografia afrobrasileira”. Para mais informações acessar:

Além disso, me inspirou na realização de uma atividade semelhante, contudo, associada com trabalho de campo no Quilombo Chacrinha dos Pretos no município de Belo Vale-MG. Essa foi ofertada na companhia do Prof. Paulo Felipe R. Carvalho (mestrando à época), no ano de 2012, e na ocasião do “XVII Encontro Nacional de Geógrafos (ENG): entre escalas, poderes, ações, Geografias”. Na plataforma do evento, ainda *online*, observo que a palavra Geografia, no plural, dizia respeito em como o:

[...] o ENG se apresenta[ria] como espaço privilegiado para o encontro destas geografias e de debate entre todas as correntes teóricas e epistemológicas da Geografia brasileira. Geografias que se reconhecem e que enxergam no encontro uma possibilidade de divulgação de seus trabalhos e de diálogo com aqueles que escolheram a profissão de Geógrafos. Portanto, pretende-se reunir não mais os iguais, que pesquisam os mesmos temas e se encontram em seus eventos específicos, mas, sobretudo, os diferentes enfoques, práticas e **perspectivas** da Geografia (Texto do Tema XVII ENG, 2012).⁹⁹

Compete destacar que as perspectivas, em destaque na citação, não incluem na redação as questões raciais. No ENG de 2012, sediado na UFMG, sob a comissão organizadora local da AGB seção Belo Horizonte, é destacável a vontade de se conhecer a diversidade de Geografias enquanto possibilidade oriunda de seu “objeto (urbana, agrária, natureza, etc), de método (teorética, crítica, dialética), de escala (bairro, cidade, metrópole), político (movimentos sociais, Estado, comunidades tradicionais) [...] por vezes chegamos a nos questionar sobre a possibilidade de uma Geografia inteira”. Esses trechos da “ementa” do evento reconhece o local político das comunidades tradicionais, mas o desejo de quem acompanha os movimentos sociais negros, tal como a CONAQ e, naquele ano, a constituição das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola, sabemos que o trabalho de campo em Chacrinha dos Pretos não poderia ser visto apenas como curiosidade, senão uma oportunidade de se refletir junto a um território negro-educativo.

Assim, observei, em 2012, um movimento de produções acadêmicas inicialmente de pesquisadores negros (no masculino), do qual pude me aproximar, ainda que por meio de trabalhos solitários nos eventos, sempre em busca de diálogos com temas espaciais e possivelmente em experimentações acerca de seus métodos e metodologias para o campo da Geografia. Sendo a construção da Rede de Geógrafos/as Negros importante para demarcação da elaboração de um campo que se autodeclara/autodenomina/autorreconhece, tal qual os

<<https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/6443-projeto-completa-35-anos-de-pesquisas-sobre-a-geografia-afrobrasileira>> Disponível em 18 nov.2024.

⁹⁹ Disponível em: <https://agb-belohorizonte.webnode.com.br/news/xvii%20encontro%20nacional%20de%20geografos%3A%20entre%20escalas%2C%20poderes%2C%20a%C3%A7%C3%B5es%2C%20geografias/>

primeiros territórios quilombolas. Fato esse ocorrido e demarcado publicamente a partir de seu I Manifesto, como um coletivo de pesquisadores/as negros/as presentes no ENANPEGE.

Além do I Colóquio, foi realizado também o evento Geografias Negras em Rede, em 29 e 30 de maio/2020, que agregou nesses primeiros movimentos da Rede, em meio à Pandemia de Covid-19, com a participação de membros da Rede na Live Geografias Negras no canal do *YouTube* da ABPN em setembro/2020 – Geny Guimarães, Alex Ratts e Renato Emerson dos Santos.

No evento, Geny Guimarães (CTUR/UFRRJ) relembrou o desejo de anos do professor Alex Ratts em criar uma rede de geógrafos/as negros/as. Na sequência, a pesquisadora afirmou que foi ao final da Sessão Temática (ST), aprovada e realizada por meio do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE), em outubro de 2018, na cidade de Uberlândia – intitulada Geografia das relações étnico-raciais e Geografias Negras – que ela, juntamente com os proponentes Diogo Marçal Cirqueira (IEAR-UFF), Lorena Francisco de Souza (UEG) e participantes da citada ST decidiram criar o grupo Geógrafxs Pretxs – em Rede, conforme se vê na foto 1.

Figura 15 – Alguns integrantes do ST Geo-grafias Negras em Uberlândia (COPENE)



Fonte: arquivo pessoal. 2018.

Descrição: ao final da atividade realizamos o registro com os proponentes do ST e participantes.

Entendo que, nesta pesquisa, após a formação do grupo “GeógrafxsPretxs – Rede”, convém relatar os eventos que sucederam à sua criação e que foram mais frutíferos,

contraditoriamente, em meio a pandemia da Covid-19 quando foram acentuadas as disposições de encontros para atividades coletivas em ambientes virtuais. A título de síntese, podemos citar, entre os anos de 2019 a 2022, algumas ações:

1. A escrita do Manifesto “Por uma geo-grafia negra”, produzido durante o XIII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia (ENANPEGE), em 06 de setembro de 2019 (presencial), durante a pandemia;

2. Lançamento da edição especial (Caderno Temático) “Geografias Negras”, pela Revista da ABPN, por meio de um Dossiê produzido no ano de 2020, e cujos organizadores foram os mesmos da ST do Copene/2018;

3. Colóquio Virtual Geografias Negras ocorrido entre os dias 25 e 29 de maio, com apresentação dos trabalhos publicados no Dossiê ‘Geografias Negras’, no qual pude participar enquanto organizadora e mediadora de mesa;

4. Evento ‘Geografias Negras em Rede’ ocorrido nos dias 29 e 30 de maio, realizado por meio de comissões e expoentes convidados/as, em sua maioria do próprio grupo ‘Geógrafxs Pretxs – Rede’. Nesse momento, houve a construção de mais um Manifesto, que não foi finalizado, porém, segue disponível no grupo no modo editável. Este foi também mais um momento em que pude contribuir;

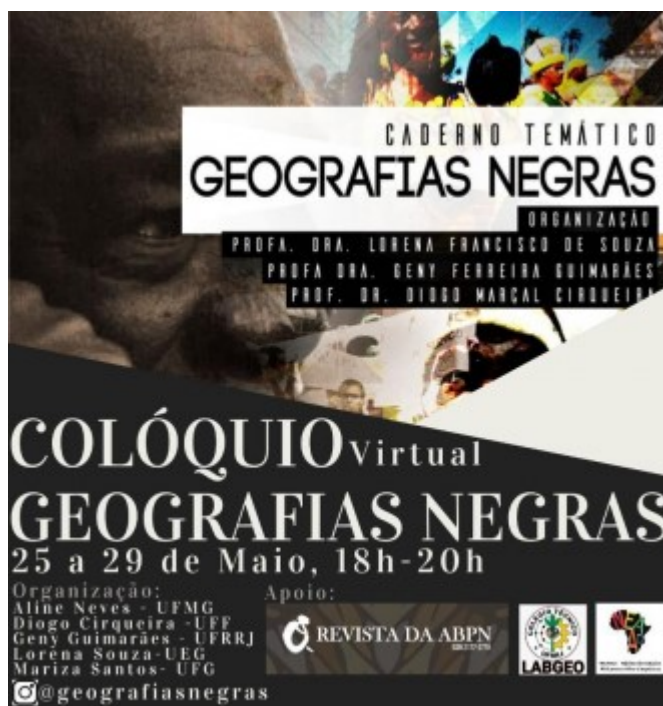
5. A Live ‘Geografias Negras no Espaço’ (já citada), organizada por meio da ABPN com os docentes Alex Ratts, Renato Emerson dos Santos e Geny Guimarães em 28 de maio de 2020;

6. A edição do Dossiê Geografias em Perspectivas Negras pela Revista Continentes. Com previsão para publicação em 2021, porém, disponibilizado em 2022;

7. A edição ‘Geografias Negras no Espaço Escolar’, pela Revista Giramundo¹⁰⁰ (partes 1 e 2, dado ao quantitativo de submissões). Lançada em 2022, encontra-se subdividida em artigos, práticas pedagógicas, resenhas e uma entrevista.

¹⁰⁰ Giramundo é uma Revista de Geografia do Colégio Pedro II. Seguem as publicações da parte 1 <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/issue/view/233> E parte 2: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/issue/view/227>

Figura 16 – Banner Principal de Divulgação do Colóquio Virtual Geografias Negras – 2020



Fonte: <https://linktr.ee/coloquiogeografiasnegras>.

Descrição: o banner possui arte semelhante ao Caderno temático Geografias Negras - ABPN

Inúmeros eventos circulam diariamente no Grupo GeógrafxsPretxs – Rede, que é composto por 253 membros até o mês de março de 2021. Enquanto membra e participante desse grupo, tenho observado com interesse suas movimentações, que podem ser diversas: solicitações de livros em PDF (respondidas prontamente por algum membro do grupo), construção e disponibilização de bibliotecas virtuais com temáticas que inter cruzam assuntos como geografia, raça, sexualidade, gênero, classe e produção do espaço.

No grupo, circula também livros de literatura; resultados e solicitações para preenchimento de questionários de pesquisas¹⁰¹; divulgação de inúmeros eventos cujos convidado/as, em geral, estão no próprio grupo; vagas de emprego ou de concursos na área de Geografia; convites para participação de cursos, minicursos e palestras com recorte racial; e acolhida de novos/as membros/as que se apresentam por meio de um minicurrículo e foto de arquivo pessoal.

¹⁰¹ Uma pesquisa do próprio grupo intitulada Perfil e Espacialidades dos Geógraf@sPret@s em Rede foi realizada entre os dias 20 e 25 de maio de 2020, cujos resultados não foram divulgados, porém foram demandados por uma das comissões em ocasião ao dia do Geógrafo/a em 06 de maio/2020. O questionário da pesquisa encontra-se disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfIXxWEkXxn7zAcFmQq6sK9XX8Ry4MvOev4NSOSV9fSf9Mw_aA/viewform. Acesso em 06 de mar. 2021.

Desse movimento social, que Alex Ratts adjetivou como sendo de base acadêmica, temos outros tantos que pude levantar recentemente a partir dos minicurrículos de autores/as cujos artigos foram publicados no Dossiê ‘Geografias Negras’ da ABPN.

A seguir alguns nomes: Grupo Costeiros – Estudos Socioespaciais da Universidade Federal da Bahia e da Nova Cartografia Social – Núcleo de Estudos em Agroecologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-Raciais e Espacialidades LaGENTE/UFG); Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais (NEGRAM); Núcleo de Estudantes e Pesquisadoras Negras (NEPENGEIO USP); Laboratório de Práticas e Metodologias de Ensino de Geografia (LEGEO) e Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (Neab) UFT; Laboratório de Geografia e Núcleo de Estudos GeoCulturais (LABGEO/NEPEG/CTUR); Núcleo de Estudo e Pesquisa em Geografia Regional da África e da Diáspora (NEGRA); o Núcleo de Pesquisa e Extensão em Saberes e Práticas Agroecológicas – NEUZA; Laboratório de Ensino e Práticas em Geografia (LEPG); Coletivo nacional ENEGRECER; Núcleo de Estudos sobre Território, Ações Coletivas e Justiça (NETAJ/UFF); e Núcleo de Estudos Africanos e Afrobrasileiro (NEAB/UEMG – Carangola).

Em praticamente todos os documentos orais e redigidos coletivamente, em especial os dois manifestos escritos pelo grupo de Geógrafxs Pretxs – Rede, encontramos a escolha política de rememorar a força dos movimentos sociais negros com destaque para trajetória de personalidades, a exemplo de Milton Santos, por meio das noções de “corporeidade” e “cidadanias mutiladas”. Todavia, também não geógrafos que tenham abordado categorias como espaço, território, fronteira, etnia, raça, diáspora negra, espacialidades negras. Nesse sentido, temos intelectuais como Abdias do Nascimento, Manuel Querino, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Muniz Sodré que são sempre lembrados enquanto, em sua maioria, intelectuais anteriores à década de 1990. Nesse cenário, essas personalidades contribuíram muito para a inserção das espacialidades negras nas ciências humanas e sociais.

Atualmente a Rede conta com 378 membros num grupo de *WhatsApp*, cuja dinâmica de entrada de participantes é realizada por convites oriundos dos atuais membros. Ao adentrarem no grupo de comunicação, os/as participantes devem se apresentar e enviar uma foto. Isso pode ser considerado como uma prática de boas vindas, mas, sobretudo, de reconhecimento do espaço virtual negro criado com estes pesquisadores/as. Uma cumplicidade necessária, já que estão ali reunidos pesquisadores e estudantes de diferentes trajetórias e, de outro modo, são esperados níveis de compreensão distintos acerca de nossas mobilizações por uma geo-grafia negra, bem como de interesses:

Em nosso entendimento, a racialidade, a etnicidade e a africanidade constituem o espaço em sua ontologia – na conformação das relações e das práticas sociais, raciais, étnicas, de gênero e sexuais –, o território em suas várias configurações e escalas de poder e os lugares qualificados pela diferença. As questões para uma geo-grafia negra podem ser observadas e acionadas no espaço urbano (na segregação, nos territórios e lugares, na espacialidade dos movimentos sociais; no rural (na terra, nos quilombos); nos estudos de população (nos percentuais populacionais, nos projetos de genocídio negro), no ensino, na educação e na escola (como conteúdo - a temática étnico-racial e africana, como metodologia - as pedagogias negras e africanas, como corpos - docente, discente e técnico e na relação escola-bairro ou comunidade); no ambiente (nas situações de vulnerabilização das terras indígenas e quilombolas, dos riscos socioespaciais e socioambientais e de racismo ambiental); nas trajetórias e corporeidades de sujeitos individuais e coletivos em suas diferentes espacialidades e territorialidades (Manifesto I: Por uma geo-grafia negra, 2019).

Cabe destacar que o formulário produzido para realizar o levantamento da própria comunidade de Geógrafos/as Negros/as ainda não obteve um número expressivo de preenchimento, isso se comparado com o número de integrantes presentes no grupo. Uma demanda importante que também é endereçada, no I Manifesto, à ANPEGE, à AGB e aos estudantes/profissionais de Geografia como possibilidade de se reconhecer o estatuto epistemológico presente, por meio, e com a corporeidade negra, de sujeitos individuais e coletivos, no interior destas associações. Já no II Manifesto, é destacada a necessidade de se realizar um diagnóstico sobre o cenário dos geógrafos/as negros/as no país, considerando o movimento crescente de consolidação do campo das Geo-grafias Negras em função do momento histórico:

[...] hoje, no XV ENANPEGE, UFT, Palmas (TO), e após 30 anos da criação da ANPEGE, fundada por Milton Santos e outros colegas da USP, conquistamos a primeira mesa redonda dedicada exclusivamente ao debate sobre o campo de Geo-grafias Negras. Além disso, nosso GT de Geo-grafias Negras recebeu inscrições de 55 trabalhos, sendo destes 39 aprovados e 29 apresentados. Esse cenário expressa a demanda represada por 30 anos desta Associação, sem contar o parco reconhecimento da cientificidade das questões negras no âmbito da ciência geográfica (Manifesto II: Por Geo-Grafias Negras, 2023).

Assim, junto ao anúncio, a denúncia acerca da permanência do descrédito da instituição com relação ao necessário reconhecimento, que já se apresenta por meio da disputa epistêmica. Destaque-se da temporalidade entre um e outro Manifesto (2019 e 2023) produzido pela Rede Geógrafos/as Negros/as, não por mero preocismo em seus títulos, a saber “Por uma Geo-grafia Negra” e “Por Geo-Grafias Negras”, mas em função da segurança com que os membros puderam expressar a pluralidade com que se lê o próprio movimento: “não há um projeto único de geo-grafias negras”. E mais atento às condições e recursos necessários para sua expansão.

Antes de prosseguir reitero que minha escrita até aqui foi construída durante os anos de 2021 e 2022 quando ocorreu a revisão do projeto de pesquisa. Já no ano de 2023, me dediquei

à finalização de um trabalho iniciado no ano anterior, o de avaliadora do PNLD, em que outros membros da Rede de Geógrafos Negros também atuaram, e dei início a uma nova fase de cuidados com a saúde, não sendo possível estar presente em momento tão importante quanto da escrita do II Manifesto, mas o GT GEPENE esteve representado por dois de seus membros que conseguiram estar presentes no XIII ENANPEGE.

Assim, nesse ínterim, ano de 2023, acompanhei atividades do GT GEPENE e da Rede de Geógrafos/as, no entanto, não me dediquei à escrita da tese – estive de licença para tratamento médico, embora tenha sido convidada a atuar como assessora pedagógica em relações étnico-raciais pela SMED, com locus de atuação na Regional Pampulha/BH. Um momento importante de minha trajetória, em que pude colaborar diretamente com a Gerência de Relações Étnico-Raciais por meio dessa Regional. Espaço privilegiado para se pensar a política pública e as práticas antirracistas desenvolvidas nas escolas. Somente no ano de 2024, retomo a escrita da tese, elaborando o relatório que abre este material, qualificando conforme demandado pelo PPGE, voltando aos Congressos como o CBG (São Paulo/SP) e o COPENE (Belém/PA), bem como redigindo a segunda parte da tese, que se apresenta nos próximos subcapítulos e último capítulo.

A permanência da minha hipótese de pesquisa segue nesta fase: de que o movimento negro tem contribuído de modo genuíno para minhas leituras sobre as relações raciais na militância com o GT GEPENE e nas práticas formativas – não mais de estudantes, mas de gestores junto à SMED-BH. E teço essa hipótese, inclusive, considerando o durante e o pós das investidas antidemocráticas de um governo que desmantelou políticas públicas de equidade racial ao longo dos anos de 2018-2022.

E referente às mudanças que observei desta escrivência, destacarei duas: o desejo de não seguir com autores/as não negros/as, embora reconheça suas contribuições nas Ciências Humanas e Sociais sobre racialidade. E o faço em função de um objetivo que é garantir maior proximidade com as geo-grafias negras; o que incluiu autores/as do campo da Geografia e a mudança da autoetnografia pela metodologia de escrita do desde dentro (Guimarães, 2015).

Já a segunda alteração que considero importante anunciar é sobre a escolha do Seminário Geografias em Perspectivas Negras, realizado em 2021, bem como as informações de sua avaliação com integrantes do GT GEPENE para definição do que fizemos, somos e queremos alcançar com esse grupo vinculado à AGB SLBH. Essas permanências e mudanças se vinculam diretamente ao objetivo da pesquisa, que investiga a minha trajetória individual indissociada das ações e aprendizagens coletivas, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior por meio de movimentos sociais de base acadêmica (Ratts, 2009).

Embora um conhecimento não seja dado apenas ao utilitarismo, vinculo seus resultados

à possibilidade de ele contribuir para o campo das Geografias Negras, como se pode observar ao longo do próximo subcapítulo.

4.2 Nasce um Grupo de Trabalho: quem somos e como surgimos?

O Grupo de Trabalho Geografias em Perspectivas Negras (GT GEPENE) foi fundado no ano de 2021 e é composto por estudantes e atuais geógrafos/as formados/as, em sua maioria pela mesma instituição acadêmica. Trata-se de um grupo que decidiu forjar seu nascimento a partir de um Seminário, de mesmo nome do GT, e a partir de estratégias combinadas: do campo acadêmico e o das experiências que suspeito serem pretéritas, e atuais, de movimentos sociais negros; como será apresentado ao longo da narrativa.

Figura 17 – Mural de fotos: membros do GT GEPENE



Fonte: arquivo do Grupo de Trabalho Geografias em Perspectivas Negras

Descrição: fotografia dos participantes em slide da aula “Corpo-território no trabalho de campo” da disciplina “Aprender a olhar: o trabalho de campo na formação de professores de geografia”. 1º/2024

O GT GEPENE é composto por uma maioria de mulheres negras, quase todas/os oriundas/os da graduação em Geografia pelo Instituto de Geociências (UFMG). Do total de 18 integrantes, atualmente, somos 6 graduados e 1 graduando em Geografia, 5 mestres (sendo 3

em Programa de Pós Graduação (PPG) em Educação e 2 PPG em Geografia), 2 mestrandas em Geografia, 1 especialista em Geografia, 1 doutora em Geografia e 2 são doutorandos (1 em PPGE e 1 PPG em Geografia). E todos moradores/as de Belo Horizonte/MG e região metropolitana, sendo que 11 são professores/as da Educação Básica nesses territórios.

O GT é composto majoritariamente por mulheres negras, havendo atualmente 3 homens negros e uma mulher branca. Como em todo quilombo, acolhe-se a todos/as que são parceiros/as e que entendem seu papel em um movimento antirracista. O afeto com que olho essa experiência tem sido motivo do nosso próximo encontro, quando estudaremos um edital para financiamento de nossas ações (Texto final do Ciclo Formativo Interseccionalidade em Ação, jul. 2024).

Quando realizamos a segunda atividade do GT, que foi o Grupos de Estudos Geografias em perspectivas negras ocorrido no ano de 2022, percebemos que havia a necessidade de nos apresentarmos aos/às inscritos/as. E foi assim que enquanto integrantes passamos a atualizar o quadro abaixo, criado para que as pessoas pudessem saber um pouco de nossa principal publicação desde a graduação em Geografia. Ou seja, a partir de pesquisas então realizadas ou em andamento, sendo elas de origem monográfica, dissertativa ou tese.

Quadro 3 – Alguns trabalhos realizados por integrantes do GT GEPENE

Um quilombo no terreiro: território e identidade em Manzo Ngunzo Kaiango - Belo Horizonte/Minas Gerais. Dissertação - Ana Maria Martins Queiroz (2012)	Geografia do Cabelo: a memória africana viva na raiz da juventude negra da Serra do Cipó e Quilombo do Açude - Monografia - Bruna Mara Leonardo Gonçalves (2021)
Juventude Quilombola: Projetos de vida, Sonhos comunitários e Luta por reconhecimento - Monografia - Aline Neves R. Alves (2012)	Relações Étnico-Raciais em Livro Didáticos de Geografia: análise de obras do sétimo ano do Ensino Fundamental - TCC - Luiz Heitor de Oliveira Pereira (2021)
Permanência, mudança ou silenciamento: O que os livros de Geografia dizem (ou não) acerca das pessoas com deficiência? Dissertação - Reinaldo de Freitas (2015)	Desafios enfrentados por mulheres, mães atípicas, solo, negras, periféricas, e professoras em tempos de ensino remoto emergencial durante a pandemia de covid-19 no Brasil - TCC - Karina Viríssimo dos Santos (2022)
Território quilombola e Escola: Percepções do lugar a partir do uso de mapas mentais - Dissertação - Aline Neves R Alves (2015)	A outra face da Lua: escrevivências da segregação socioespacial e racial de jovens da Região Metropolitana de Belo Horizonte. TCC - Lana Isabela Felismino (2022)
Relações entre territórios e Educação na Comunidade Quilombola Vila Santo Isidoro, Berilo/MG - Dissertação - Tatiane Campos (2015)	Presente arcaico: A poeira do racismo e a ciência no Brasil. TCC - Welson Souza (2023)
Geo-grafias insurgentes: corpo e espaço	“VIZÃO DE CRIA”: percepções de

nos romances Ponciá Vicêncio e Becos da memória de Conceição Evaristo - Tese - Ana Maria Martins Queiroz (2017)	jovens moradoras/es do Aglomerado da Serra sobre a escola na favela - Dissertação - Luisa Cristina Nonato (2023)
Geografia e Relações Étnico-Raciais: práticas pedagógicas para a aplicação da lei 10.639 em uma escola rede pública municipal de Belo Horizonte/MG - Monografia - Ronan Felipe Araújo (2018)	Mulheres da Rede de Feiras Espaço Agroecológico: processos de emancipação agroecológica na cidade de Recife - Dissertação - Ana Carolina Figueiredo (2024)
Relações raciais no programa nacional do livro didático - PNLD/2017: um olhar sobre o livro didático de geografia - TCC - Marina Gonçalves Ribeiro (2018)	A questão racial nas revistas de Geografia Qualis A1: algumas reflexões para a construção de uma geografia antirracista. Dissertação - Kesia Rayane Almeida Oliveira (2024)
Ensino de Geografia: desafios e possibilidades para uma prática pedagógica antirracista - TCC especialização - Marina Gonçalves Ribeiro (2019)	Geografias em Perspectivas Negras: experiências político-acadêmicas de uma professora pesquisadora negra - Tese - Aline Neves Rodrigues Alves (Previsão: 2025)
Nada mudou, Mariano é o setor.As juventudes nos territórios: uma etnografia de um baile funk no Aglomerado da Serra em Belo Horizonte/MG - TCC - Luisa Cristina Nonato (2019)	Dinâmicas Familiares e o Desenvolvimento Profissional De Jovens Negras Em Processo De Formação Como Professoras - Dissertação - Karina Viríssimo dos Santos - (Previsão 2026)
Permanência, mudança ou silenciamento: O que os livros de Geografia dizem (ou não) acerca das pessoas com deficiência? Dissertação - Reinaldo de Freitas (2015)	Territórios quilombolas em Belo Horizonte: desafios e perspectivas na interface com a Política Urbana no município. - Dissertação - Luiza Jovino (Previsão: 2025)
	A produção imagética dos livros didáticos de Geografia para a Educação Básica sobre pessoas com deficiência: Sentidos e caminhos para a inclusão. - Tese - Reinaldo de Freitas (Previsão: 2027)
	Incluir nome do projeto submetido. Tese - Luísa Cristina Nonato (Previsão: 2028)
	Incluir nome do projeto submetido. Dissertação - Marina Gonçalves Ribeiro (Previsão: 2026)

Fonte: elaborado pela autora.

Notamos imediatamente que dos 14 nomes de pesquisa enviados pelos integrantes via *WhatsApp*, para montarmos a apresentação em *PowerPoint*, a maioria – no caso, 12 – foram

desenvolvidas a partir de conhecimentos organizados no campo das relações étnico-raciais. Ademais, se observarmos a disposição dos trabalhos a partir das duas colunas, a da esquerda são produções existentes antes da participação dos integrantes no GT GEPENE; já na coluna da direita, temos aquelas produzidas durante a participação desses integrantes junto ao grupo. No entanto, não se trata de fazer uma relação direta entre o GT e as produções, mas como estes integrantes se manifestam como acadêmicos ativos. É importante apontar que duas integrantes do GT foram aprovadas no doutorado e no mestrado profissional do PPGE.

Uma das mestrandas, atualmente no PPG em Geografia-UFMG, fundou com colegas da pós, um coletivo denominado “Interseccional – Grupo de Estudos das Geografias Negras”. Não é demais afirmar que, segundo a integrante Luiza Jovino, essa ideia foi motivada pela existência do GT GEPENE. Em todas as pesquisas a partir de 2021 com o recorte racial, foi possível aos integrantes se beneficiarem do acervo de referências bibliográficas e discussões teóricas que havíamos construído via GT GEPENE, especialmente com a promoção do I Seminário, grupos de estudos, com a produção de ementas para participação em aulas de duas disciplinas no IGC UFMG, uma destas com elaboração de trabalho de campo, e em ocasiões de oferta de atividades em eventos acadêmicos da Geografia e da própria UFMG, como no Domingo no Campus e a seção Conversa com Cientistas da 24ª UFMG Jovem.

A forma como a maioria dos primeiros integrantes passaram a fazer parte do GT GEPENE será apresentada ainda neste capítulo, quando será possível narrar parte de uma reunião avaliativa de sua primeira atividade pública, o Seminário Geografias em Perspectivas Negras. Todavia, será importante antecipar o surgimento do grupo, conforme segue adiante. Convém alertar ainda que o texto aparecerá em terceira pessoa, quando se tratar de um locus de enunciação coletivo, por meio do GT. E, quando oportuno, diante de situações que dizem respeito às minhas reflexões autorais, voltarei a manifestar em primeira pessoa, tal qual tenho defendido como modo narrativo ao longo desta tese.

Quanto ao seu surgimento, o GT adveio de indagações realizadas no interior de uma assembleia da seção local, Belo Horizonte (SLBH), da Associação de Geógrafos/as Brasileiros/as (AGB), em que eu e outra colega questionávamos a ausência de problematizações – no interior da SLBH e da AGB – sobre a realidade brasileira a partir das permanências e atualizações do racismo em seu território.

Nessa interação, apontamos algumas dimensões que nos pareceu importante: a preocupação com a entrada e a permanência de estudantes negros/as a partir das políticas de cotas sociorraciais (Lei nº12.711/12) nos cursos de Geografia; e, basicamente, como esta

presença negra impacta o campo das pesquisas deste curso, considerando suas experiências corporificas; e as dificuldades destes estudantes que acessaram as reservas de vagas, e ainda, em encontrarem professores/as que os auxiliem em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) com as temáticas raciais de interpretação e leitura da dimensão espacial.

Silenciamento esse que vem sendo rompido com práticas e pesquisas isoladas em instituições acadêmicas há pelo menos duas décadas, inclusive com a criação de Núcleos de Estudos Afrobrasileiros (NEABs)¹⁰², coletivos de estudantes, grupos de estudos e laboratórios de pesquisa voltados às questões negras, indígenas, quilombolas etc. E, muitas vezes, recuperadas na história de intelectuais negros/as da própria ciência geográfica brasileira, que se diferencia da história do pensamento geográfico desde o advento da Geografia Crítica, como apontado pelo pesquisador Diogo Cirqueira em sua dissertação intitulada: “Entre o corpo e a teoria: a questão étnico-racial na obra e na trajetória socioespacial de Milton Santos” (2010). Tais posicionamentos são reconhecidos como antirracistas pelo Movimento Negro Brasileiro, que tem se debruçado em apresentar sempre mais autores/as de conhecimentos acerca do racismo, do antirracismo e notadamente negro.

A exemplo, temos a historiadora Beatriz Nascimento, cuja obra pode ser acessada pela coletânea de textos organizados pelo pesquisador Alex Ratts no livro “Uma história feita por mãos negras” (2021). Entendemos que emergir a biografia de uma mulher negra nordestina que, estudando e pesquisando na UFRJ e UFF, na graduação e pós-graduação respectivamente, e que foi responsável por criar o Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR), significa contribuir para superação do epistemicídio racial no ambiente acadêmico ao apresentar estratégias discursivas e ferramentas práticas já realizadas por quem nos antecedeu.

Já em regresso ao nosso diálogo junto à assembleia da SLBH, sentimos que ela causou desconforto e possivelmente incompreensão acerca da sua profundidade. Isso porque, um dos professores presentes, já em memória, narrou uma história em que teria doado a um grupo de adolescentes uma bola de basquete, mas que, contrariamente ao que imaginou, os jovens – negros – sumiram da rua e jamais o convidou para uma partida. Em sua explanação, o professor demarcava um caráter vantajoso dos adolescentes que teriam desaparecido com a bola, uma desvalorização do bem material que não foi utilizado supostamente de modo coletivo, somado

¹⁰² Na reelaboração do projeto, momento de sua revisão e que antecede o parecer acerca de sua validade e contribuição para a Educação, os NEABs seriam importantes informantes-chave dos sujeitos da pesquisa. Uma relação que pude elaborar a partir da experiência com a pesquisa Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03, em ocasião de uma década da referida legislação, quando fui bolsista de iniciação científica (assistente de pesquisa) e igualmente integrante do Programa Ações Afirmativas na UFMG.

à falta de empatia de não o ter convidado para uma partida na rua, onde geralmente eram avistados pelo professor. Ele arremata que o ocorrido possa estar ligado ao fato de que não lhes causou nenhum esforço ou trabalho ter adquirido o equipamento esportivo, no caso, a bola.

Trago esse trecho aqui de modo reduzido apenas para problematizar o fato de que um assunto como as relações raciais em ambiente acadêmico pode ser lido por diferentes óticas. Para nós, um assunto ligado à reparação, políticas públicas, revisão curricular, desafios epistemológicos, desigual distribuição de cargos por raça/cor na docência, entre outros. E, no entanto, concordamos que o racismo é também conteúdo referente ao afeto: elemento psíquico de preservação do indivíduo, associado, por exemplo, à dificuldade da branquitude em reconhecer privilégios simbólicos e materiais nas relações de poder, e no qual ela se projeta como um modelo de humanidade dentro das relações raciais, conforme nos informa a pesquisadora Cida Bento (2014, p.31). De outro modo, o afeto também é matéria de grande relevância nos estudos de pesquisadoras negras do eixo norte global como Grada Kilomba (2019) e bell hooks (2023).

Portanto, não estou convencida de que essa fala, imensamente afetada, foi uma deturpação do caráter de nossa proposição ou um disparate. Ela revela, isso sim, que, diante de uma cena inesperada em que duas mulheres negras reclamam direitos à existência digna das contribuições epistêmicas de seu grupo, o seu discurso se aproxima a um ato maior de autopreservação do que de co-responsabilização enquanto provavelmente membro e professor mais velho desta SL. Os demais participantes que se pronunciaram fizeram uso da justificativa de que na SLBH existe uma ausência das temáticas raciais em decorrência do baixo número de participantes interessados/as. Ou que, até mesmo, ratificaram a existência das aprendizagens do campo das relações étnico-raciais no tangenciamento de outros temas, como aqueles ligados aos territórios periféricos. Todavia, não como área de estudo como havíamos sugestionado.

Na ocasião, o presidente em vigor da SLBH, em seu pronunciamento, nos indaga se estávamos sugerindo a construção de um Grupo de Trabalho (GT) que pudesse se ater às demandas ligadas ao campo das relações étnico-raciais e Geografia. Visto que havíamos citado que em outras SLs existiam GTs com esse compromisso, tal qual o GT de Relações Étnico-Raciais e Interseccionalidades da SL Niterói/Rio de Janeiro, entendemos que estávamos diante de um convite da SL para que criássemos um grupo semelhante em Belo Horizonte.

A minha intenção na assembleia era me aproximar da entidade local mais próxima da AGB, em função do doutorado. Ou seja, dialogar com colegas que estavam na pós-graduação em Geografia, seja enquanto docente ou discente no Instituto de Geociências/UFGM. É

esperado que uma pesquisa que questiona a produção do conhecimento se aproxime desse locus e de seus agentes: quem defende, negocia, questiona ou garante qual, quando e porque determinado conteúdo será ensinado. E estávamos, naquela reunião, inclusive, problematizando a ausência do Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira no currículo de Geografia, seja no bacharelado ou na licenciatura, na qual tem-se um agravante já que esta prepara profissionais para atuarem na Educação e em ambientes escolares.

Aceitar esse convite, após diálogos com a colega, se justifica por ser a AGB uma entidade civil reconhecida no âmbito da Geografia e que se auto conceitua a partir do princípio da promoção do conhecimento de ordem científica, filosófica, ética, política e profissional de geógrafos/as. Assim, organizar um GT, numa instituição historicamente marcada por uma construção masculina, branca e fundada quando da presença do professor francês Pierre Deffontaines, que tinha como objetivo implantar o curso de História e Geografia na recém criada Universidade de São Paulo (USP) em 1934, nos trouxe reflexões que não se esgotam até o presente momento.

Entre estas, a importância de estar em ambientes responsáveis por ditar agendas de pesquisa, organizar eventos nacionais e reunir pesquisadores/as da área à qual nos interessa agregar conhecimentos: a Geografia. Por outro, não estarmos inócuos de que a Geografia brasileira, pavimentada pelos franceses, “estavam em sintonia com o projeto político de branqueamento da nação à época” (Cirqueira, 2022, p.15).

Optar por permanecer diante das frequentes avaliações se justifica justamente por seu histórico, visto que, ainda que muito tardiamente, em 1970, a AGB deixa de ser uma associação exclusiva de pesquisadores para, em seu novo estatuto, integrar a luta por direitos humanos e o debate político-democrático. Além disso, na mesma década, em 1978, por agregar estudantes – demandantes – com uma nova estrutura que envolve Reuniões de Gestão Coletiva (RGC), que abarcam o coletivo de Seções Locais¹⁰³ espalhadas em todo o país. É no interior das SL que se encontram os seus Grupos de Trabalho:

Os Grupos de Trabalho (GT) da AGB possuem fundamental importância para a entidade pelo fato de que são eles as formas de ação concreta na sociedade. Os GT da AGB desenvolvem inúmeras ações nas Seções Locais que estão vinculados: prestam auxílio à comunidades rurais e urbanas em conflito; acompanham os desdobramentos das políticas educacionais em curso no Brasil; assessoram territórios que sofrem com crimes ambientais; reivindicam políticas étnico-raciais de acesso à espaços institucionais e públicos; promovem debates sobre as questões de gênero na sociedade atual; e defendem o acesso gratuito e de qualidade às políticas de saúde pública. (AGB, Disponível em: <https://agb.org.br/agb/>)

¹⁰³ A história de criação da AGB também registrada em seu site, afirma que as primeiras seções regionais se formaram no Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco e Bahia. Disponível em: <https://agb.org.br/agb/>

Diante da potencialidade da AGB em congregar um número expressivo de estudantes e profissionais da Geografia e para ampliarmos a compreensão dos outros GTs e membros da SLBH, é que decidimos iniciar as ações com um Seminário, por ser uma experiência formativa e com potencialidade de agregar os diferentes conhecimentos acerca do grupo para sua organização. Além disso, o objetivo era estreitar laços com a nossa SL, divulgar conhecimento científico acerca da Geografia e as Relações Étnico-Raciais, o antirracismo e as Geografias Negras, bem como apresentar aos docentes do IGC as potencialidades de suas áreas de estudo (e consequente disciplinas curriculares) em interface com as dinâmicas teóricas e metodológicas das relações étnico-raciais no Brasil. Por ventura, os diálogos com outras redes de Geógrafos/as negros/as da diáspora, aí incluindo referências teóricas do continente africano.

Então, certos de que estávamos nos aquilombando, notamos que precisávamos de ajuda de outros espaços e pesquisadores/as experientes. Para isso, acessei colegas da Rede de Geógrafos/as Negros/as, cujo afeto e respeito tenho nutrido desde que pude participar como colaboradora na organização¹⁰⁴ do I Colóquio Geografias Negras – referente ao Lançamento do Dossiê Geografias Negras pela Revista da Associação de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) em abril de 2020 – e como mediadora da Mesa “Descolonizando a Geografia, Enegrecendo a Geografia”.

Assim, pude, com o GT GEPENE, mobilizar sua primeira atividade, o Seminário, com ajuda de pessoas e produções reunidas pela Rede de Geógrafos/as Negros/as. Após este evento, eu e outra colega, que estava comigo na assembleia da AGB BH, sabíamos que somente com apoio destas importantes referências – que já se debruçam sobre pesquisas racializadas, apresentando consensos e dissensos acerca do que são as Geografias Negras e Geografias das relações étnico-raciais ou do antirracismo –, é que conseguiríamos alcançar esse primeiro objetivo: realizar um Seminário aberto e *online*. Ademais, o GT se preocupou detidamente para o equilíbrio da oferta de um Seminário que congregasse a diversidade de gênero dentre os/as palestrantes.

Para isto, iniciamos uma série de ações coordenadas, porém, autogestionadas, pois não havia necessariamente uma liderança ou cargo de coordenação no interior da nossa organização. Gestamos ainda os primeiros diálogos com reuniões regulares, regidas por falas e escutas,

¹⁰⁴ Comissão organizadora do I Colóquio virtual Geografias Negras: Aline Neves (UFMG), Diogo Cirqueira (UFF), Geny Guimarães (CTUR-UFRRJ), Lorena Souza (UEG) e Mariza Santos (UFG). As mesas referentes ao evento foram Geografia Histórica e Pensamento Geográfico Negro; Descolonizando a Geografia, Enegrecendo a Geografia; Geografias das Re-existências Negras; Por uma Geografia Antirracista. E abertura nomeada como Geografias Negras no Espaço.

problematizações e afetos, que incluíam o acolhimento acerca do que estávamos buscando enquanto integrantes negros/as e nossas expectativas de fazer uso da internet para fortalecer as ações da Rede de Geógrafos/as Negros/as. Coube à SLBH nos indagar sobre qual o nome do nosso GT, então discutimos coletivamente durante alguns encontros e chegamos a conclusão de que seria “GT Geografias em Perspectivas Negras”.

5. COM AS TRANÇAS E O CORPO TODO

5.1 Por que geografias “em perspectivas” negras?

A escolha pela palavra “perspectiva” aponta a nossa intenção inicial em demarcar que se tratava de um grupo que buscava respostas às consequências¹⁰⁵ causadas pelo epistemicídio (Carneiro, 2005). Isso porque nossos discursos se alinhavam às experiências incômodas que vivíamos no campo curricular. Então, compartilhamos esse legado branco-acadêmico de negligência com as discussões raciais na Geografia. Contudo, a maioria de nós estávamos diante do desconhecido e outros certos de que há mais por conhecer, cuja fonte advém da diversidade de ser e viver a negritude no Brasil, assim como dos dissensos e consensos, inclusive por parte das nossas referências autorais-negras no campo da Geografia. Isso nos permitiu compreender que a diversidade de interesses e possibilidades de pesquisas na área da Geografia nos colocava diante de diferentes visões, concepções, olhares, sentidos etc, próprios das condições e contradições teóricas.

O incômodo inicial do GT foi com a quase totalidade de cânones fenotipicamente brancos, masculinos e localizados sobretudo no eixo norte global, e que reverberou, e ainda se traduz, em apagamento de estudos produzidos por pessoas negras (e também outros grupos subalternizados), bem como o recorrente uso da população negra enquanto objeto de pesquisas hegemônicas. Num campo ainda mais subjetivo, a dificuldade de encontrarmos orientadores/as que validassem nossos interesses de pesquisa, encontrávamos, do contrário, a rejeição de tais análises racializadas desde a graduação.

Entendo que esta é uma dimensão do racismo anti negros (Fanon, 2020) e que pode ser perceptível para muitos/as estudantes negros/as em ambientes acadêmicos. Não é demais observar que, por exemplo, os integrantes do GT já possuíam em comum o hábito de questionarem quantos estudantes negros/as seus professores/as e colegas tiveram no curso de graduação. Ou, em silêncio, analisarem uma ementa de disciplina, planos de aula, ou mesmo, observarem a disposição de obras no interior de uma biblioteca pública e não se sentirem representados por uma literatura produzida por seu grupo de pertença.

¹⁰⁵ As consequências do epistemicídio são apontadas no texto sempre a partir da minha e da experiência dos participantes do GT GEPENE. A partir da tese da pesquisadora Sueli Carneiro, de 2005, temos a construção de uma concepção da humanidade categorizada, em que grupos subalternizados (leia-se colonizados), têm limites bem definidos de participação na construção do conhecimento científico. De tal modo, que sua contribuição além de ser subordinado à noção de objeto, o fato de seus saberes serem violentamente excluídos, por serem considerados inferiores. O que possibilita a permanente deslegitimação não somente de conhecimentos oriundos pela população negra, quanto de corpos negros no ambiente universitário. Esse impacto é inegável na autoestima, daí a construção de um grupo de pesquisa negro ser uma resposta a esse efeito duradouro e de grande capilaridade na sociedade.

Este, sem dúvida, é um exercício que aponta a importante contribuição da luta antirracista na circulação e uso de resultados de pesquisas que analisam os problemas do racismo institucional (Gonzaga, 2017, 2023)¹⁰⁶, epistêmico e o epistemicídio (Grosfoguel, 2011; Santos; Meneses, 2010; Carneiro, 2005), mas que não se esgotam na questão do poder e controle do conhecimento científico a partir da colonialidade do saber, pois implica nas relações raciais de uso indiscriminado do espaço-tempo por aqueles que não são racializados (brancos), mas racializam todos os demais que fazem esse uso de modo discriminado (Oliveira, 2020).

Isso me fez buscar o entendimento de um racismo ocorrido detidamente nos cursos superiores, em ambientes acadêmicos, que se distinguem de um Tribunal de Contas ou uma Organização Não Governamental. Sobre os quais algumas intelectuais negras/os – como Beatriz Nascimento (2018), Lélia Gonzalez (1984), Sueli Carneiro (2005) – se debruçaram ao narrarem, inclusive, a partir do lugar de pesquisadoras. A historiadora Mariléa de Almeida, em seu artigo “Corporeidades negras em risco: o racismo acadêmico e seu afetos”, descreve sua experiência na universidade e define que:

[...] racismo acadêmico como a maneira pela qual aspectos estruturais do racismo se expressam nos espaços acadêmicos, em especial nas universidades. Nesse sentido, o racismo acadêmico poder ser compreendido com uma tecnologia de poder cujas práticas de discriminação racial ocorrem de forma velada ou explícita. Esses atos fazem parte do funcionamento institucional que se configura como um espaço hegemonicamente branco e masculino. O racismo acadêmico materializa-se pelas escolhas epistemológicas, pela inexistência de um corpo discente e docente diverso em termos raciais e pela criação de entraves meritocráticos/burocráticos/financeiros que dificultam o acesso e/ou a permanência de pessoas negras no espaço (Almeida, 2020, p. 44).

Para além das implicações de um racismo acadêmico, institucional e epistêmico vivido por estudantes negros/as, indígenas, quilombolas etc, queríamos apresentar saídas aos discursos que já havíamos escutado em sala de aula por parte de professores/as. Especialmente quando estes/as afirmam desconhecerem obras de intelectuais negros/as em suas áreas de estudos. Assim, o Seminário seria uma oportunidade para iniciarmos diálogos para mudanças que, obviamente, são estruturais. Portanto, não seriam solucionadas em nível macro, mas acreditamos na força de mudanças em esfera concreta a partir de relações estabelecidas na dimensão micro, tal como mudança pessoal dos/as professores/as-convidados/as a partir de suas disciplinas, obrigatórias, junto ao Instituto de Geociências da UFMG.

¹⁰⁶ Yone Gonzaga avalia os discursos de gestores/as de uma universidade federal diante das demandas apresentadas por estudantes negros/as. E o resultados são uma postura seletiva, reativa e seletiva, que contribuem para manutenção de um ambiente acadêmico que mantém a colonialidade de poder/saber em funcionamento. Artigo disponível em <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/12047/7349>> Acesso em 27 nov.24

Assim, a palavra “perspectivas”, no plural, seria, além de uma afirmação desse compromisso político do GT GEPENE de combate sobretudo ao racismo epistêmico, uma necessidade de descolonizar o modo de operar pesquisas com a população negra, as quais incluem a relação com estudantes, suas pesquisas, campo de pesquisa e sujeitos de pesquisa. Os desejos negros (Fanon, 2020)¹⁰⁷ condensados na busca por superação do paradigma ocidental de objetificação de grupos subalternizados. O que inclui o reconhecimento de que existem várias geografias sendo historicamente elaboradas a partir de sujeitos e grupos diversos e em diferentes localidades do Globo.

É com esta organização inicial que buscamos substituir os sentimentos de raiva e indignação, ou mesmo frustração, diante de situações recorrentes de racismo no ambiente acadêmico, por uma ação política engajada junto a SLBH da AGB. A partir disso, o GT GEPENE é inaugurado através de um Seminário em que os/as convidados/as eram os/as professores/as que são pesquisadores/as reconhecidos na interface dos campos das relações étnico-raciais e da ciência geográfica; bem como membros da Rede de Geógrafos/as Negros/as. Todos estes já possuíam o objetivo de realizar a produção e divulgação de conhecimentos científicos acerca da Geografia do racismo, do antirracismo, das relações étnico-raciais e com especial ênfase nas perspectivas negras.

Convém reiterar que essa experiência ocorre na vigência da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), uma crise sanitária global que alastrou-se com grande rapidez dada à imensa capilaridade dos meios de transporte na atualidade. O contexto incluiu, entre muitas medidas, a obrigatoriedade de nos mantermos isolados fisicamente, ainda em 2021, quando essa medida preventiva diante do já controlado, porém ainda com elevado número de pessoas infectadas, foi sendo gradualmente reduzida com a esperada vacinação que só se iniciou em janeiro de 2021. A pesquisadora Nilma L. Gomes escreve no calor dos acontecimentos:

¹⁰⁷ Na disciplina Geografias Negras, ofertada no segundo semestre de 2020, o professor Denílson Oliveira realiza sua aula apresentando a hipótese do negro enquanto projeto espacial criado pela branquitude e como se tornou inerente à produção do espaço urbano brasileiro. Em sua conceituação inicial dialoga com a escrita de Fanon (2020) acerca do complexo de inferioridade e de dependência, cuja tutela do corpo negro seria o destino esperado aos negros que são levados a se iludirem com a possibilidade de superação da zona do não-ser (já que a zona do ser - do existir enquanto humano - pertence aos brancos). Enquanto problema, o professor apresenta a realidade da perpetuação do extermínio físico ou mesmo subjetivo do negro, onde o não-ser buscará usar máscaras brancas como condição para se elevar à condição do ser. Nesse último, ele apresenta o negro enquanto problema a partir de Guerreiro Ramos (1957). Assim, os desejos negros que menciono no texto, cuja discussão fiz na disciplina juntamente com o professor Marcus Delphin, diz respeito a um projeto espacial criado por nós, aqui no caso epistêmico, de herança de pesquisadores/as negros/as que vieram antes. O que significa ter consciência do poder da memória nas disputas epistêmicas, privilegiando os projetos de enfrentamento ao epistemicídio, são desejos de se construir políticas com o corpo.

O governo federal de extrema direita que assumiu o poder executivo, em 2018, instaurou junto com seus apoiadores espalhados nas diversas instituições e regiões do país, um clima de ataque a tudo o que pode ser considerado democrático e emancipatório. Lutar por direitos e emancipação social no Brasil, de hoje, passa a ser uma ação sob suspeita. Uma suspensão contaminada pela lógica militar / capitalista / neopentecostal a ponto de o fato de uma pessoa se afirmar como defensora da democracia, da igualdade e da justiça social tornar-se sinônimo de ser comunista, porém, de maneira ideologicamente deturpada (Gomes, 2020, p. 367).

Vivíamos a extinção do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, a desestruturação do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR) e a despolitização da Fundação Cultural Palmares, que era órgão do Ministério da Cultura que fora transformado em Secretaria Nacional de Cultura. Gomes (2020, p.368) retrata bem este cenário em que o feminicídio negro não era preocupação da Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres, tampouco o genocídio da juventude negra seria discutido no Ministério da Justiça e Segurança Pública. Coube, então, às universidades, viverem situações de intervenção para escolha de seus dirigentes, alvo da ação de “contenção de gastos”, atos de perseguição político-ideológica e vermos a tramitação de projetos de Lei contra as políticas de cotas raciais nas universidades.

Paralelamente a esta tragédia política e também sanitária, nota-se uma crescente comunicação virtual por meio de ferramentas síncronas, como já exemplificado com as ações político-acadêmicas da Rede de Geógrafos/as Negros/as no ano de 2020. Em função dessas novas estratégias que se impuseram, acredito que possam ser lidas, no campo das relações étnico-raciais, como possível período de maior aquilombamento virtual de muitas áreas acadêmicas – como a Rede de Historiadores Negros; não desprezando e jamais minimizando aqui as mazelas que milhares de pessoas vivenciaram durante esse período¹⁰⁸. Isso se justifica porque grande parte das *lives* dos movimentos negros de base acadêmica¹⁰⁹ (Ratts, 2009, 2011) tinham caráter político de luta contra o racismo, que ignorava o fato de a pandemia afetar de modo diferencial a qualidade e direito à vida de pessoas negras, brancas, indígenas, aí

¹⁰⁸ Não é demais apontar que o contexto sociopolítico, pensando aqui o recorte e a perspectiva racial negra, era de muitos eventos *online* denunciando e problematizando políticas públicas que estavam sucumbindo por inanição (falta de investimento) ou mesmo desativação, uma atividade ora em separado, ora reunindo pesquisadores/as, ativistas e pessoas da cena política. Então, pude me aproximar com relação à preocupação com as políticas públicas, naquele período, junto do Núcleo de Acompanhamento de Políticas Públicas (NAPP) Igualdade Racial da Fundação Perseu Abramo.

¹⁰⁹ O pesquisador Alex Ratts conceitua movimento negro de base acadêmica (2009) e o localiza temporalmente no período dos anos de 1970, quando do surgimento do movimento negro contemporâneo. “Ele se caracteriza pela ação organizada de docentes e discentes, por vezes de técnicos administrativos, que se afirmam negros/as no espaço acadêmico e, na contemporaneidade, constituem grupos de atuação como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e os Coletivos de Estudantes Negros, dentre outros” (2011, p.28)

considerando inclusive, a intersecção das dimensões de classe/trabalho/renda, gênero e localização.

Para além de sua nomeação, os membros do GT GEPENE, diante da necessidade de divulgação de sua primeira ação e considerando seu público (estudantes e professores/as de Geografia), tomou como referência imagética uma arte criada para o perfil “Geo-afro-lutas”¹¹⁰. A identidade visual foi criada no ano de 2020, por Maya Souza – formada em Cinema e Animação (UFMG) –, em ocasião em que decidi criar aquele perfil para postar publicações e eventos relacionados “às temáticas de História da África e Relações Étnico-Raciais nos currículos de Geografia”, quase sempre acompanhada, na ocasião, pelas palavras (*hashtags*): metodologias afrodiaspóricas, geografias negras, geografia das relações étnico-raciais, antirracismo, práticas pedagógicas e epistemologias negras.

Figura 18 – Publicação da logo do perfil no Instagram



Fonte: <https://www.instagram.com/p/B-qYtNzhUPU/?igsh=X2pQLWVxS0xP>
 Descrição: ao centro com quatro pontas, o adinkra denominado Akoma Ntoso

¹¹⁰ A ideia de construir um perfil no Instagram era uma estratégia para me manter próxima das discussões e conteúdos que circulavam na Rede Geógrafxs Negrxs. Nesse breve período, durante o ano de 2020, realizei postagens e fiz uso de uma ferramenta de gerenciamento de links de informações como: chamadas para publicação e publicações disponibilizadas por membros do GT, aí incluídos livros completos, artigos, alguns recentes e também conteúdos históricos que seriam de difícil acesso; como a seleção de uma literatura produzida pelo geógrafo Milton Santos acerca das relações étnico-raciais; organizado via drive do Gmail pelo pesquisador Diogo Marçal.

A inspiração levada a cabo pela designer foi discutida a partir de 5 tópicos que foram posteriormente apresentados por mim ao GT. E se fazia importante, pois as reflexões da construção da identidade visual elaborada eram, originalmente, para o perfil “Geo-afro-lutas”, que eu havia criado e, portanto, era necessário discuti-la para saber se de fato dialogava com o que desejávamos nesse aquilombamento que não contou, durante a pandemia, com reuniões físicas. Então, as reflexões que criei para o perfil, eram:

1. Partimos do pressuposto que o conhecimento humano é produzido a partir de experiências e que elas são distintas. Escolhemos aqueles **conhecimentos produzidos por geógrafos/as negros/as brasileiros/as** (pretos/as e pardos/as, segundo o IBGE), uma vez que estes/as geógrafos/as – possivelmente por meio de redes – nos revelam vivências forjadas nas lutas assim como contra estruturas sociais baseadas em raça, gênero, classe e outras. Especialmente, oriundas de múltiplos movimentos sociais negros no Brasil.

Interessava, nesta fase de revisão do projeto de pesquisa, realizar uma investigação com professores/as-pesquisadores/as. Mas, diferente do seu objetivo específico que envolvia “investigar e compreender como se dão os processos formativos de pesquisadores/as negros/as da Geografia, por meio de suas produções teóricas e práticas no ensino superior” (...), já era possível verificar empiricamente, durante as atividades da Rede de Geógrafos/as em 2020, que esses pesquisadores/as – que, nesse momento, já figuravam como possíveis convidados/as e que, posteriormente, vão se estabelecendo como palestrantes junto ao Seminário do GT – desde logo afirmavam o vínculo de suas pesquisas a suas trajetórias, majoritariamente marcadas pelas agendas de mobilizações sociais negras antes e/ou durante à sua entrada na graduação do ensino superior. O parecer ao projeto de doutorado produzido pela Prof.^a Lúcia Helena Álvarez Leite, em 26 de maio de 2021, afirmava na ocasião que:

A pesquisa é bastante atual, inovadora e de fundamental importância, já que a presença de docentes negros nas universidades pode significar uma disputa “da dimensão epistêmica com uma leitura espacial das relações raciais na sociedade, tensionando o conjunto de conceitos e categorias disponíveis para análise espacial e propondo novas ferramentas metodológicas” (Leite, p.1, 2021).

No entanto, a pandemia circunscrevia a experiência investigativa com professores/as universitários a situações cada vez mais limitadas. Não havia dados confiáveis sobre quando se poderia circular livremente e a falta de recursos financeiros me desestimulava a acreditar que

seria possível estar na presença destes professores/as. Então, era preciso apostar em alternativas e posteriormente em decisões acerca de como se daria a continuidade da investigação.

Ao mesmo tempo que estávamos cientes do histórico de visibilidade e acúmulo da região sudeste, seguida da região centro-oeste¹¹¹, no que se refere às pesquisas da Geografia com questões étnico-raciais, sabíamos que a diversidade dos temas que interessavam aos participantes do GT era muito vasto. Então, criamos alguns critérios, entre os quais o de pertencimento étnico racial dos/as pesquisadores/as e a tentativa de garantir a representação de convidados/as oriundos de diferentes universidades públicas, aí incluída a questão de gênero.

2. Estes/as cientistas negros/as carregam consigo **experiências pretéritas, ancestrais, subjetivas e práticas (e muitas vezes, subversivas na academia)** ao tensionar discursivamente a ciência clássica (corpo-território de origem colonial-eurocêntrica); que se arrogava neutra, imparcial. E, cada vez mais, distante da promessa de compreender experiências sociais do eixo sul, notadamente as afro-diaspóricas (2020).

Embora, os tópicos postados no perfil do *Instagram* do Geo-afro-lutas, e mantido no perfil renomeado para GT GEPENE, não possuam um formato que favoreça a inclusão de todas as referências bibliográficas inferidas na construção deste tópico-reflexivo, é importante demarcar que nós integrantes tínhamos como referência três grandes cientistas negras/o que ainda hoje desafiam, por meio de seus trabalhos, a atual geração que convive com o racismo acadêmico e epistêmico no Brasil, a saber: Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez e Abdias do Nascimento.

O pensamento destes cientistas tem proporcionado uma crítica ao modo de produção científica que, desde a construção das primeiras universidades no país, tem sido marcado por apenas referenciais brancos. E fazem isto apontando estratégias de análise que partem dos legados históricos do povo africano e de sua diáspora, sobretudo, no continente americano. Ao desafiar tais cânones e centrando suas pesquisas no corpo negro da diáspora, realizaram pesquisas e experiências comparativas do modo de vida negro em países africanos e países

¹¹¹ De acordo com estudo de Mariza F. dos Santos (2020), no artigo “A temática racial nas teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação no Brasil (1987-2018)” e considerando o estudo anterior de Cirqueira e Corrêa (2014), não foi possível encontrar nenhum trabalho dentro da tendência “espaço e relações étnico-raciais” na região Norte do país e apenas uma pesquisa na região sul no período de defesas entre 1996 a 2018. Dentre as hipóteses que impactam o fenômeno estaria o surgimento e maior número de programas de pós graduação em Geografia na região sudeste, as experiências de movimento negro de base acadêmica em duas das universidades que mais realizam tais pesquisas e maior possibilidade de investimento, quando se observa que são programas com melhores notas atribuídas pela CAPES.

americanos. Para isto, incluem uma postura ética de denúncias às desigualdades sociorraciais e a superação de estereótipos demarcados pelo racismo na sociedade e reproduzido nos espaços acadêmicos.

A historiadora Beatriz Nascimento constrói uma análise espacial a partir dos quilombos, enquanto territórios elaborados por populações de origem africana, e sobretudo, por sua contiguidade a partir de memórias ancestrais. Considerando o corpo, dotado de memória, capaz de se organizar e reorganizar desde a diáspora em busca de melhores condições de vida, a qual está intimamente ligada à sua necessidade de se preservar coletivamente. Ou seja, construir ações que favoreçam o pertencimento entre os seus pares. O que simbolicamente pode ocorrer desde um território periférico como a favela na cidade aos coletivos negros de *black soul* nas ruas. De modo particular, essa interpretação nos deu segurança simbólica da importância de nosso aquilombamento, não desconectada de referências negras pretéritas.

3. Um dos tensionamentos pode estar nos resultados dessas insurgências: o desejo, algumas vezes confessado, em seus grupos de comunicação virtual, em criar uma **emancipação coletiva**. Lugar em que se pode falar de si e entre si, mas não somente para si. Aprendendo, inclusive, a se construir em outras lutas. Lendo e compreendendo o que o outro diz e produz, sem a intenção de silenciar os conflitos e tensões próprios da produção do conhecimento (2020).

Desde o contexto de elaboração e difusão de diferentes políticas de ações afirmativas, nas quais se incluem as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História da África e Culturas Afro-brasileiras, a inauguração de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) em instituições acadêmicas, ou mesmo, a entrada de estudantes negros por meio do processo seletivo ancorado na Lei nº12.711/08, é possível afirmarmos que temos vivido experiências de orgulho justificado (Alves, 2015, p.166). Contudo, também de repulsa institucional às iniciativas de se viver plenamente o espaço acadêmico. A isto, referimos a liberdade para estar presente desde as instâncias decisórias quanto à segurança para realizar estudos amparados por políticas de equidade. Isso devido à influência permanente do racismo acadêmico (Almeida, 2020) a incidir na gestão universitária (Gonzaga, 2017).

Esses espaços de aquilombamento acadêmico são de grande importância para o avanço de uma área científica ou mesmo para fortalecimento das trajetórias negro-acadêmicas. Por isso, essa prática que é também um dispositivo afirmativo, pode ser lido pelos inadvertidos e/ou contrários à cidadania negra que hoje ainda se faz mutilada (Santos, 2007), como uma

segregação em si mesma. Desconsiderando-os como um lugar de acolhimento, troca de experiência entre mais novos e mais velhos, espaço para apoio material e trocas imateriais, com indicação de conteúdos de pesquisas afrocentrados e afetivos, quando no final do semestre de 2024, foi preciso conversar com um pesquisador, ex-membro de outro GT na SL Porto Alegre, para tomada de decisão quanto nossa permanência ou não junto à AGB SLBH. Uma vez que não somos assíduos às assembleias e não se trata apenas de racionalizar a experiência de militância acadêmica com suas vantagens e desvantagens, mas em analisar como se dão as relações emocionais entre as partes e nossa capacidade de suportar o racismo contido na institucionalização desse grupo.

4. Por fim um movimento que, sabidamente, não é local ou característica de apenas alguns territórios. Trata-se pois de alianças (transatlânticas) da diáspora negra no entendimento de que as colonialidades ainda vivas no ser, saber e poder, e de origem igualmente cosmogônica, precisam ser superadas para que não exista somente uma forma de organização do pensamento e das práticas de convivência humana (2020).

Há o reconhecimento de que a Geografia brasileira tem se modificado, sobretudo, desde a virada crítica e abertura política. Isso significou que os movimentos sociais ganharam maior notoriedade aos olhos da ciência geográfica na produção de conhecimentos relevantes para a realidade do país, contudo, ocorreram poucas mudanças na estrutura do ethos docente, por exemplo, que permanece majoritariamente branco. Invariavelmente, esta experiência pode não ser muito diferente da de outros países da diáspora negra. Assim, a importância de construir, por exemplo, experiências amefricanas de organização social tem sido uma realidade para as Geografias produzidas por intelectuais negros/as, a fim de superar o epistemicídio promovido a partir da extração desses conhecimentos orgânicos e mapeados por geógrafos/as descompromissados com o caráter excludente e opressor de suas pesquisas.

Assim como o Seminário, foi possível ouvir acerca de intercâmbios existentes entre pesquisadores/as brasileiros e grupos de pesquisas daqui e em países como Estados Unidos, Colômbia etc. Este reconhecimento ainda era muito recente para a maioria dos integrantes do GT GEPENE, todavia, nos abriu possibilidades para compreendermos que não se trata de um fenômeno exclusivo da Geografia brasileira, mas sobretudo conectado com objetivos que podem estar, em alguma medida, alinhadas com a diáspora negra. Indubitavelmente, a maior conexão na multiplicidade de pesquisas de ações afirmativas no ambiente político e acadêmico,

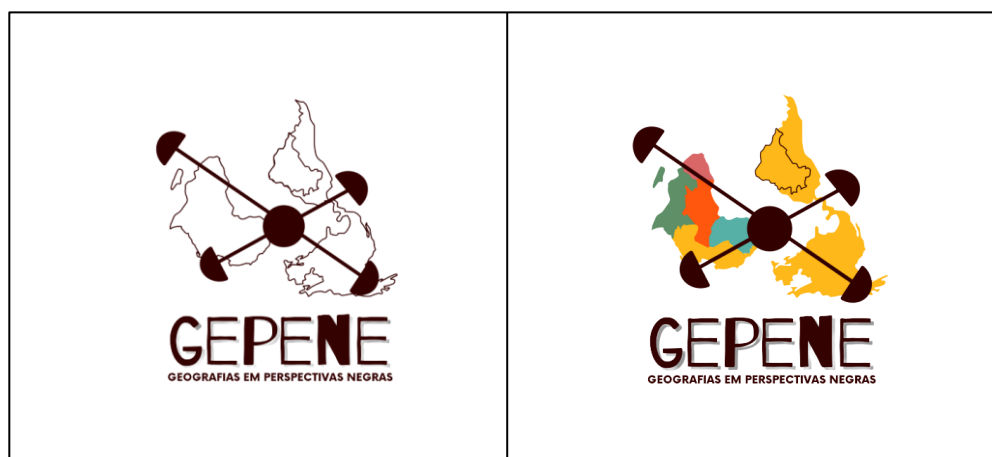
quer dentro ou fora do Brasil, tem em comum o compromisso ético com a erradicação do racismo via políticas de afirmativas de equidade. Contudo, são experiências que, no contexto da crise sanitária e política, ocorreram por iniciativas, muitas vezes, pessoais e acadêmicas com baixo ou inexistente apoio de agências de fomento à pesquisa ou do próprio Governo Federal (2019-2022), a exemplo da amizade entre as pesquisadoras Geny Guimarães e Latoya E. Eaves (Middle Tennessee e State University).

Não poderia aqui deixar de observar que a escrita deste quarto elemento dialoga intimamente com o conceito de Pedagogia da Diversidade, no que se refere às escalas de projeção, já que essa pedagogia problematiza silenciamentos ocorridos em outros espaços-tempo, os diálogos promovidos por sujeitos que estão pronunciando e a memória dos que tentaram fazer essa ponte.

5. Nesse pan-afro-diaspórico que tem se fortalecido continentalmente entre América e África, e que tem recriado inclusive esteticamente e na Geografia, as imagens possuem importantes sentidos diante de seus objetivos geopolíticos. Um mapa não é somente uma elaboração humana, ingênua, de demarcar limites, mas de organizar relações políticas, logo de poder (2020).

Este último tópico se alinha diretamente com o formato, cor e conteúdo organizados para confecção da arte final e faz menção a uma das ferramentas mais poderosas da Geografia: o ato de cartografar; ainda que seja nesta imagem uma representação artística. Afinal, a arte também é um ato político, conforme inspiração concebida ao ler e apreciar virtualmente a arte “América Invertida” produzida em 1943 por Joaquin Torres Garcia. Com ela, marcamos, na identidade visual, a subversão à ordem imposta pela geografia dos países do eixo norte global que queremos experimentar.

Figura 19 – Identidade visual do GT GEPENE



Fonte: arquivos do GT GEPENE

Descrição: arte escolhida para identidade visual do GT GEPENE.

A representação histórica, canonizada como padrão e cujos países adeptos abarcam a maioria do globo terrestre, insere os países colonizadores acima dos países que foram subjugados desde o período colonial. Assim, e subvertendo parte do planisfério, o autor da obra retrata os territórios de povos nativos do continente africano e americano de modo invertido. Além disso, exclui as regiões da península asiática, localizada ao sul da África, como esperado, bem como o continente asiático. Não obstante essa relação, o GT GEPENE buscará os resultados dessa intrínseca conexão entre os povos dos dois continentes, notadamente com os que foram subtraídos de África para as Américas – nosso grupo de pertença.

Para isso, o Projeto “Grupo de Estudos Por um feminismo afro-latino americano”¹¹², ofertado pelo Coletivo “Retomadas Epistemológicas” da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FaFich) da UFMG, dois meses antes da primeira atividade do GT GEPENE, contribuiu para que eu e a colega com quem fundei o grupo, retomássemos o que havíamos aprendido sobre amefricanidade em Lélia Gonzalez. Esse projeto contou a participação de membros da Rede de Geógrafos/as Negros/as como a pesquisadora Geinne Monteiro e a futura participante do GT, Eleciania Tavares da Cruz. Compete anunciar que esse Coletivo, por meio de alguns de seus membros, esteve reunido conosco em apoio à construção do GT. E seu

¹¹² Grupo de Estudos organizado em 8 encontros entre os meses de Junho a Agosto de 2021. O cronograma dividiu toda a obra “Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos”, organizado por Flávia Rios e Márcia Lima. E possuiu em sua ementa referência complementar da obra “Lélia Gonzalez”, de Alex Ratts e Flávia Rios, 2014. Além de link para textos, música/álbum, filmes/documentários e outras produções.

formato *online* de Grupo de Estudos seria replicado em nossa segunda atividade, com alterações, no ano de 2022, e com temática distinta.

Nesse sentido, contribuições da socióloga Lélia Gonzalez ao modo como os povos da diáspora negra construíram as Américas ganhavam desetaque, inclusive no resgate de informações que foram ora invisibilizadas, inviabilizadas e/ou distorcidas na Educação Básica, como a História da África numa perspectiva não colonizante, ou seja, sem as marcas da colonialidade. Isso significa que estarmos diante dos Adinkras, símbolos criados pelos povos Akan, cuja origem hoje diz respeito a regiões do Gana, Costa do Marfim e Togo, e que aparecem em primeiro plano em nossa identidade visual, é para nós a oportunidade de operar, como nossos ancestrais, fora dos ideais de colonização. Diferentemente de grupos que se apropriam de símbolos, sagrados ou não, sem reconhecimento de seu significado histórico e espacial.

O símbolo utilizado na identidade visual é o Adinkra denominado Akoma Ntoso, que resume o que estávamos arquitetando na existência do GT: símbolo de compreensão e de acordo, solidariedade e união em pensamentos e ações. Ao entrelaçarmos tais signos na elaboração do GT, nos víamos como parte das lutas negras por emancipação. Lutas essas que nossos ancestrais, conscientes ou inconscientemente, fizeram por meio da memória corpórea, de modo individual e coletivo, a manutenção e a recuperação do que havia ficado além mar: língua/linguagem, signos, danças, cantos, do sagrado, do profano e estratégias de autodefesa.

Aqui encerro a defesa dos cinco tópicos que foram apresentados aos integrantes do GT GEPENE, os quais considero iniciais, uma vez que, ainda neste capítulo, apresentarei quais pressupostos criamos a partir da primeira atividade do grupo e que fazemos uso recorrentemente para defender nossas escolhas político-ideológicas e epistêmicas, que são alimentadas por uma militância amefricanizada – algo indissociável – porque, como no meu caso, podem estar alinhadas ao modo como ontem e hoje vejo, faço, sou e estou nesse país, nesse Globo. E que, portanto, o nosso corpo também se organiza e comunica: em perspectivas negras.

5.2 O Seminário Geografias em Perspectivas Negras

A seguir temos informações acerca da organização do Seminário em questão e, na sequência, um quadro-resumo do evento. Posteriormente, a análise de cada um dos quatro encontros formativos, considerando as aprendizagens empreendidas, e sua relação com os saberes sistematizados e divulgados pelo Movimento Negro no Brasil. É importante reiterar que é a partir desta experiência que observo quais os principais saberes mobilizados para cada etapa de construção do Seminário.

Assim como esperado de um grupo vinculado à uma associação, informamos à AGB/BH acerca do recém formado GT GEPENE e suas intenções de trabalho no primeiro ano (2021). Esse encontro se deu após três reuniões importantes para definição das nossas intenções. E que ainda serão apresentadas na tese, quando retomo tais definições em um reunião avaliativa do Seminário em questão. Abaixo apresento um excerto da Ata da Assembleia Geral Ordinária (Ago) ocorrida em 17 de julho de 2021.

(...) 2.2 – Grupo de Trabalho (GT) Geografias em Perspectivas Negras: Bruno abre o ponto de pauta convocando Aline para apresentação do GT. Aline comunica que o GT já realizou três encontros e que no segundo houve um acúmulo sobre o foco do grupo. **Existe um grupo no Whatsapp, que conta atualmente com 10 pessoas. No segundo encontro houve um mapeamento se há algum professor do IGC-UFMG que estivesse disposto a pensar no currículo de Geografia junto ao GT.** A professora Rogata foi contatada e falou sobre a criação da disciplina "África na Nova Ordem Mundial", (...). Aline comenta também sobre os tensionamentos sobre a política de cotas, que permite a entrada mas não a permanência da população negra na universidade, e também sobre a grande lacuna na formação (que não se resume ao curso da UFMG) das geógrafas e geógrafos na perspectiva negra. Repara que existem referências já há mais de décadas sobre perspectiva de raça (e outras interseccionalidades, como gênero) na Geografia. **Comenta que existe a intenção de realizar um seminário entre agosto e novembro pelo GT.** Aponta que a partir deste momento, depois das três reuniões, o grupo pode ser aberto e ampliado, para realização destas atividades. (...) Relembra os outros GTs sobre o assunto que existem, como em Viçosa e Niterói, e que estão servindo de inspiração para o GT de Belo Horizonte (Ata de Assembleia, 2021, grifo meu).

Nesta mesma assembleia, os integrantes presentes colocaram à disposição os canais de comunicação da AGB SLBH, que são por mala direta por e-mail e redes sociais, relembram a existência de uma aba no site da AGB para inserção dos GTs e para divulgação de eventos. Felicita ainda a entrada do GT na entidade, recuperando a todo momento a importância de estreitar os laços entre ambas.

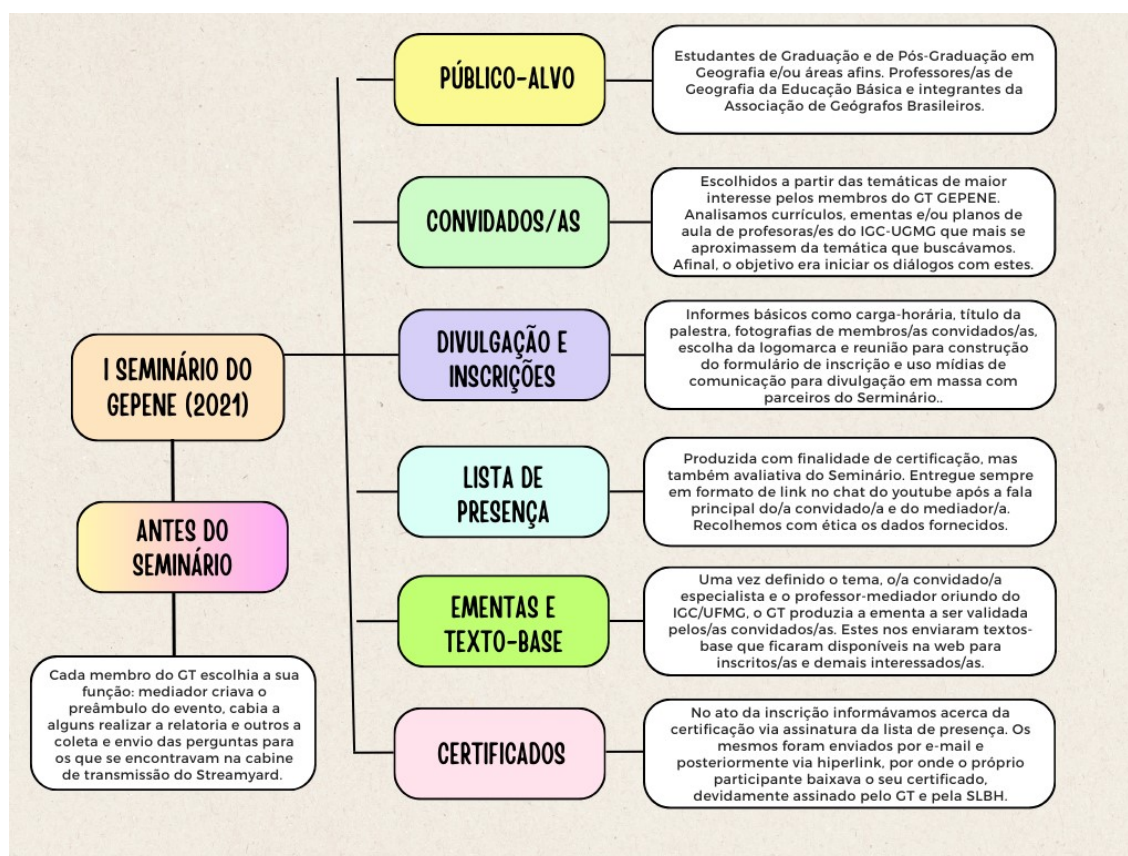
O desejo em realizar uma ação com máxima qualidade nos impulsionou em oferecer o que cada um das/os 12 integrantes do GT tinha de mais valioso em suas experiências, no campo acadêmico e em movimentos sociais, para organização de um evento. Então, as tarefas foram divididas a partir dessas características, conhecimentos técnicos e de aquilombamento, qual demandou reuniões virtuais sistemáticas para: mapeamento das temáticas que nos interessavam; mapeamento dos/as pesquisadores/as negros/as que dominavam esses assuntos em nível nacional; e levantamento dos currículos desses/as convidados/as para que conseguíssemos compatibilidade com os currículos e disciplinas ministradas pelos/as professores/as do IGC/UFMG, que seriam os/as mediadores. A estratégia de trabalho foi envolver diretamente estes profissionais, heteroclassificados por nós como brancos, para atingirmos um duplo objetivo: iniciar nossos trabalhos e dialogar diretamente com a institucionalidade que os mesmos representavam. Uma vez que nosso lócus de enunciação não nos garantiria reconhecimento naquele ano de 2021 (Texto final do Ciclo Formativo Interseccionalidade em Ação, jul. 2024).

Estas foram estratégias pensadas e discutidas ao longo de reuniões e era importante não perder de vista a motivação da criação do GT. Nesse sentido, foi importante construir uma

ementa para cada um dos encontros e enviar os convites. Informávamos aos/às convidados/as, ainda, acerca da possibilidade de nos reunirmos antes da atividade. No entanto, notamos que não havia necessidade, salvo com os pesquisadores oriundos do IGC/UFGM que possivelmente era o nosso público pouco habituado com as temáticas que seriam tratadas. Ademais, coube também informar quais seriam os demais participantes.

É preciso considerar que se trata de um GT autogestionado. Então, a organização do Seminário foi baseada na total confiança entre os envolvidos, dos doze integrantes, onze colaboraram intensamente para sua realização em diferentes etapas. Ao final, outras pessoas se somaram. Até lá foram reuniões para desenho da estrutura do Seminário, com uso do Drive – até o momento – como forma de arquivo da memória das elaborações e livre uso da senha do Instagram e do e-mail do GT.

Figura 20 – Sistematização das principais informações do Seminário



Fonte: própria autora

Descrição: informações sobre a organização do Seminário.

Como observado durante os meses de agosto, setembro, outubro e novembro, os integrantes iam se revezando nas funções, como de mediação, coleta de perguntas, ata-registro durante a atividade, envio de link da lista de presença, envio do texto-base, confecção e

divulgação da arte do evento, contato com os/as convidados/as, interlocutores/as e apoiadores/as, leitura e resposta de e-mails (sobretudo, dúvidas na inscrição e posteriormente envio de certificados¹¹³), assim como organização da abertura (preâmbulo) de cada evento etc.

É importante primar pelo autocuidado, nessa experiência, não houveram cobranças individuais, apenas coletivas e cada qual se disponibilizava conforme suas possibilidades. Sendo possível, colaborar num momento e não em outro. Bem como a alternância e aprendizagens no uso da imagem e no manuseio da ferramenta do youtube. Ensinar e aprender nos guiou, incrivelmente sem conflitos aparentes (Texto final do Ciclo Formativo Interseccionalidade em Ação, jul. 2024).

E ainda que o/a integrante não soubesse como operar determinada ferramenta ou gramática acadêmica, novas reuniões entre pares, para ensinar-aprender ocorriam autonomamente. O que fortalecia, por exemplo, o fato de duas das quatro mediadoras não terem experiência com essa tarefa de presencial ou *online* e, ainda assim, se sentirem motivadas a estarem em tela. Acredito que todos/as entendiam que aquele espaço era justamente para aprendizagens diversas e discussão das melhores formas de realizar o Seminário.

O sucesso dessa experiência, que contou com mais de 220 inscritos no primeiro encontro do Seminário, nos inspirou a dar continuidade às ações. Isto porque contamos com os mais velhos conosco: os/as pesquisadores/as negros/as de diferentes áreas da Geografia e de vários estados do Brasil, que participaram como palestrantes: eles/as já acumulam interações vividas na academia e nos movimentos negros de suas regiões. Nos mapeamentos de currículo consideramos raça, gênero e região de origem na composição das mesas; sempre na medida do possível. E não medimos esforços, à época, ao enviar convite do Seminário a diferentes Departamentos de Geografia que obtivemos o contato. Porém, cabe registrar, lamentavelmente, que o da UFMG não veiculou nosso convite entre os/as estudantes dos cursos de Geografia. Cabendo às redes sociais dos parceiros e convidados/as da UFMG realizarem este movimento (Texto final do Ciclo Formativo Interseccionalidade em Ação, jul. 2024).

Apresento abaixo a arte produzida para cada encontro, seguida da ementa, link da gravação, do texto-base e as reflexões que nos conduziram ora para elaboração das ementas, ora para seleção de determinado tema e pessoas associadas à esta escrevivência, que não se furta em representar a relação entre “uma escrita de si e a escrita de nós”. São escolhas intencionais e que dependem da memória individual, que também é coletiva, e que pretendo realizar observando as aprendizagens organizadas por nós integrantes do GT que suponho à luz

¹¹³ É importante destacar que a emissão de certificados não é uma tarefa consensual, porém foi acordada junto à Seção local Belo Horizonte. Há entendimentos de que a produção de certificados mantém uma relação mercadológica, ao dar subsídios a um sistema curricular que supervaloriza a corrida por produtividade sem a devida crítica ao formato erigido na produção de conhecimento: hierárquico de legitimação do conhecimento científico (sintético) em detrimento do conhecimento orgânico, como afirmado pelo pesquisador quilombola Antônio Bispo dos Santos (em memória) n°A feira do livro/2023.

da “força educativa e emancipatória do movimento negro” em tempos de retrocesso democrático:

Figura 21 – Seminário: África nos cursos de Geografia, entre corpos e territórios



Fonte: https://www.instagram.com/p/CSkdgZqpDHt/?img_index=1
 Descrição: arte de divulgação no Instagram e outras mídias como Whatsapp.

Ementa: produzida pelo GT GEPENE e disponibilizada junto com a divulgação.

Ensino de África na Geografia brasileira. Este tema se justifica pela ausência ou presenças descontínuas desse conteúdo em muitas Universidades, mesmo diante da obrigatoriedade em formar profissionais preparados para atuar em consonância com as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História da África e cultura afro-brasileira, instituído pelo parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC). Fruto de demandas históricas, em especial dos movimentos sociais negros, qual destacamos aqueles de base acadêmica. E que, na atualidade, reivindicam por meio de pesquisadores/as do campo da Geografia, um construto científico que incorpore as relações étnico-raciais, a diáspora africana e o corpo enquanto elementos de análise geográfica em pesquisas e em seu currículo.

Figura 22 – Ao vivo - Seminário: Geografias em Perspectivas Negras: África nos cursos de Geografia, entre corpos e territórios



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Q4jurGRfW1w>

Descrição: capa no Youtube: Transmitido ao vivo em 25 de agosto de 2021. Prof palestrante: Dr Alex Ratts (UFG). Profa palestrante: Ms Raquel Mendes (UNICAMP). Mediadora e interlocutora junto ao GT: Aline Neves

A principal discussão organizada para abertura do Seminário estava em torno da formação de professores/as, isto porque concordamos de imediato com o fato de que a maioria de nós, enquanto professores/as da Educação Básica em Geografia, não termos as habilidades gerais e específicas suficientes para produção de planos de aula e projetos pedagógicos que atendessem plenamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História da África e Cultura afro-brasileira. Ou seja, reiteramos a partir de nossas experiências o que pesquisas, especialmente de NEABs, e o próprio movimento negro, já apontam acerca do déficit na formação inicial. Para isso, rememoramos entre nós quantas disciplinas sobre África havíamos nos inscrito e se elas realmente foram ofertadas ao longo de nossas trajetórias pelo IGC/UFG, assim como em quais condições ou contextos.

Do total de doze integrantes, apenas uma havia realizado a graduação em outra Universidade pública, no caso, Viçosa (UFV), também sem que estudasse qualquer dinâmica geográfica sobre o continente africano na graduação. Dessas, somente duas, além de mim, haviam realizado a mesma disciplina denominada “África na Nova Ordem Mundial”, ofertada no 1º semestre de 2019, na grade de disciplina eletiva. Essa primeira experiência sobre África no IGC-UFG ocorreu um ano antes da minha entrada no doutorado e também é anterior à formação do GT GEPENE.

Na ocasião da disciplina, muito se falou entre os/as estudantes matriculados sobre a importância da mesma ser ofertada na condição de obrigatória e também do lapso de oferta de quase vinte anos, salvo engano, desde sua última presença na grade curricular do curso de

Geografia do IGC/UFGM. Não obstante, houve também incômodos, especialmente por parte de um estudante negro da graduação que, por algumas vezes e em diferentes momentos, descreveu sua insatisfação em não haver professores/as negros/as no Departamento de Geografia que pudessem contribuir com uma perspectiva mais implicada na disciplina ou que, mesmo não negro pudesse oferecer bibliografias que possibilitassem diálogos entre os continentes americano e africano, bem como também autores/as deste último.

A respeito de suas reiteradas críticas durante as aulas, endossada por outros colegas, essas fora, muitas vezes, endereçadas ao próprio posicionamento das professoras, que se voltavam quase sempre aos aspectos geopolíticos e físicos do continente, sem necessariamente abordar dinâmicas sociais contra coloniais ou anticoloniais nas regionalizações estudadas durante aquela oferta¹¹⁴. Ou ainda, anteriores à colonização, o que faz com que se delineie ainda mais a visão ocidental de uma África a-histórica (Oliveira, 2018, p.12), ainda que a fragilidade/debilidade colonial fosse sempre apresentada como consequência de sua partilha pelos europeus. No entanto, se justificava pela escolha espaço-temporal e ideológica, conforme ementa disponibilizada durante a matrícula¹¹⁵.

É importante salientar que, durante as primeiras reuniões de construção do GT GEPENE, uma dessas professoras foi procurada por nós, diante do mapeamento que fizemos para busca de “aliados”. Ou seja, professores/as que pudessem dialogar acerca dos trâmites no interior do IGC-UFGM, uma vez que a instituição seria nosso principal objeto de interesse para interlocuções, críticas e nossa importante utopia (Freire, 1996) no campo das transformações possíveis ou inédito viável (Freire, 2014). Nesse sentido, em Assembleia com a SLBH/AGB, citada no início deste subcapítulo, fica registrado que

[...] [Aline] Comenta sobre a conversa [do GT] com [a professora responsável por ofertar a disciplina], que traz o recorte de classe (...). Relata que existe uma rotulação da luta racial como ‘identitarismo que atrapalha a luta de classes’. Quanto à realização das atividades, aponta para a importância da extensão universitária, de sair dos muros da universidade, para pensar-se essa questão (ATA da AGB BH 17 de jul/2021).

¹¹⁴ Eu já acumulava conexões entre aspectos físicos e sociopolíticos no ensino de Geografia, via Educação Básica. Ativistas africanas e latino-americanas como Wangari Maathai me davam pistas, neste caso por meio do ecofeminismo, como dar uma aula sobre o continente africano. Pois, sua narrativa embora com fatos locais, davam conta de trazer a centralidade de temas como globalização, neocolonialismo, meio ambiente etc. O livro “Inabalável” foi muito importante nesse sentido. Pois, tem haver com aprendizagens que temos paralelamente ao conteúdo dos objetos de conhecimento, de modo em geral, que podem nos inspirar a lecionar aulas que façam sentido tanto para nós, professores/as, quanto para compreensão dos/as estudantes. Contar histórias. Mas, elas só chegam até nós se procurarmos, se buscarmos e com intencionalidade. Nesse caso, lendo autores/as africanos que narrem suas experiências de vida. <https://womenscenter.unc.edu/2016/03/inspiration-for-womens-history-month-wangari-maathai/>

¹¹⁵ Não foi possível recuperar em arquivos próprios a ementa da disciplina África na Nova Ordem.

Embora o trecho citado esteja bastante restrito, a discussão girava em torno da necessidade de a Universidade dialogar com mais abertura com movimentos sociais, territórios negros e indígenas e como estes, incluindo os pesquisadores/as desses espaços, contribuem para melhor compreensão das transformações baseadas em políticas de ações afirmativas: direito ao reconhecimento, representação e redistribuição no cenário do antirracismo. Hoje poderíamos, até mesmo, ter aludido ao conceito e ferramenta metodológica da interseccionalidade nos estudos geográficos, por incluir diferentes determinantes estruturais para as desigualdades sociais. Superando assim estereótipos e enviesamentos reduzidos à ideia de identidade no fazer científico e/ou político.

O fato é que essa professora, depois de algumas tentativas, se reuniu conosco, bem como retomou com sua colega – já aposentada ou em vias de se aposentar – uma nova disciplina sobre o continente africano, que envolveria, mais uma vez, a oferta eletiva; o que segundo elas, seria o resultado das tratativas possíveis no interior do Programa. Elas nos convidam enquanto GT, após a experiência do Seminário e outras inserções no tema, a colaborar na formulação e condução de algumas aulas, como veremos noutro subcapítulo.

Ademais, durante a escolha desse primeiro tema do Seminário “África nos Cursos de Geografia entre corpos e territórios”, retomamos uma varredura ou, digamos, um mapeamento coletivo, aqui matéria viva da experiência de todos/as envolvidos/as, para análise de currículos Lattes e documentos acessíveis na plataforma *online* do IGC (ementas e programas) em busca de “aliados”. Era preciso implicar mais pesquisadores/as do IGC nas reflexões e víamos esse nosso cuidado em mapear, com quem iríamos caminhar/dialogar, como uma tática, “Em intervalos de paz” (Nascimento, 1987 *apud* Ratts; Gomes, p.56, 2000).

O resultado desse movimento foi agregar nos próximos encontros do Seminário um/a professor/a do IGC a cada encontro, na condição de interlocutor. Essa função foi desenhada por nós com objetivo do/a pesquisador/a-mediador realizar reflexões a partir da palestra realizada pelo/a convidado/a externo (de outra instituição). Além de parceiros no interior do IGC/UFMG, vimos a possibilidade destes trazerem maior engajamento de suas equipes de pesquisa e estudantes para a plataforma do Seminário.

Outro apuramento após o “mapeamento coletivo” era termos certeza daquilo que “saltava aos nossos olhos”: a Lei federal nº10639 do ano de 2003 e a Lei 11645 do ano de 2008 não eram aparentemente uma preocupação curricular no ambiente que nos formou, o que justificava seu apagamento durante a vigência de promulgação dessas legislações na esfera educacional nas últimas duas décadas. Portanto, esta era nossa maior justificativa para a

existência de um Seminário iniciado com África nos cursos de Geografia. Lamentamos não ter presente um/a professor/a do IGC-UFMG, que abriga os cursos de geografia (licenciatura e bacharelado), geologia e turismo. Isso porque tanto a palestra quanto o texto-base trouxeram dados e reflexões de caráter exploratório e qualitativo a partir dos estudos sobre currículo, relações raciais e Geografia da África, a partir da análise de ementas, planos de ensino e observações em sala de aula.

Do ponto de vista das aprendizagens acumuladas para elaboração desse primeiro encontro do Seminário, destaco aquela postulada pela pesquisadora Nilma Lino Gomes a partir do Livro “Movimento Negro Educador” (2017) e as contribuições do livro, organizado pela mesma autora, “Saberes das lutas do Movimento Negro Educador”, e chego à conclusão de que foi necessário estabelecer a organização de informações denominadas de saberes políticos acerca de: politização da experiência racial no Brasil e sua complexidade; a presença de um movimento social ativo a partir da diáspora negra; conhecimento das políticas educacionais antirracistas de abrangência federal, incluindo a Lei de cotas sociorraciais no Ensino Superior; bem como as consequências de cursos de Geografia que obstaculiza a formação de professores e profissionais para atuarem no ensino de história da África, cultura afrobrasilera.

A contribuição da abertura do referido seminário reitera o que pesquisadores das ciências humanas e sociais alertam: “Abandona-se o determinismo biológico que perpassa o termo e o redimensiona com uma perspectiva política” (Gomes, 1995, p.49 *apud* Gomes, 2020, p.366), o que, a cabo, deve ser visto acerca das espacialidades geográficas. Não se trata de um determinismo geográfico marcado por um fator biológico, mas por experiências políticas de organização espacial nas Américas de diferentes corporeidades negras em função de sua migração forçada pelo pacto colonial. Dito corporeidades no plural, considerando as diferentes regiões, povos e culturas desestruturadas em África para ocupação territorial de variadas colônias. Daí ser interessante apresentar o início dessa organização do GT a partir de **saberes político-corporais**.

O saber político derivado daquilo que mais incomoda, nossa corporeidade sustentada pelo coletivo e a individualidade, e emanado pelo acúmulo de práticas realizadas por esse movimento negro no Brasil e os negros em movimento, nos permitiu redimensionar a nossa ação para além da denúncia, construindo a partir do GT um espaço político – no interior da AGB BH – de anúncio de conhecimentos epistêmicos. Portanto, a formação de seus membros, aliado a professores do IGC-UFMG a partir de resultados e reflexões apresentadas por pesquisadores/as-convidados/as, reconhecendo nossa ignorância e recorrendo “àquelas e

àqueles que têm competência e expertise sobre o assunto” (Gomes, 2020), resulta de trocas de saberes, mas indubitavelmente de **saberes das disputas-epistêmicas** para intervenção na sociedade, como se também observa no segundo encontro do Seminário.

Abaixo apresento a imagem que circulou virtualmente acerca do encontro do Seminário Geografias em Perspectivas Negras ocorrido no mês de setembro de 2021.

Figura 23 – Seminário: De quais geografias estamos falando?



Fonte: https://www.instagram.com/p/CUGhGMWpQoh/?img_index=1

Descrição: a) Arte de divulgação no Instagram e outras mídias como Whatsapp ; b) Ementa produzida pelo GT CEPENE.

Figura 24 – Ao vivo - Seminário: De quais geografias estamos falando?



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yEHooJ4XsAE>

Descrição: transmitido ao vivo em 29 de setembro de 2021. Profa palestrante: Dra Geny Guimarães. Profa Convidada para interlocução: Larissa Lima (UFMG). Mediadora do GT: Lana Felismino

O título do segundo encontro do Seminário diz muito das nossas inquietações acerca da diversidade teórica ocorrendo em subtemas da Geografia, a partir do conceito sociológico de raça e também por meio de indivíduos coletivizados em grupos de pesquisa no campo da Geografia. Naquele momento, havíamos catalogado diferentes nomenclaturas dadas a trabalhos que tinham a característica da dimensão “racial” como um dos eixos de suas pesquisas. Mas, não havia entre nós a crença de que seria uma discussão teórica estanque ou conclusiva sobre as diferentes Geografias que se apresentavam nos últimos anos.

A exemplo dessa diversidade podemos citar Geo-grafias negras, Geografias negras, que não se distinguem por questões gramaticais, mas possui seu escopo bem definido a partir das problematizações teórico-metodológicas trazidas pela pesquisadora Geny Guimarães, desde sua tese (2015) ao relacionar questões patrimoniais e educação. Ainda temos, Geografia das Relações Étnico-raciais, a partir de pesquisas acerca das interações e desigualdades socioespaciais entre grupos e indivíduos racialmente distintos; Geografias da Racialidade, que podemos visualizar nas pesquisas, por exemplo, de Diogo Cirqueira que resgata, da história do pensamento geográfico, o papel crucial de raça no domínio e fundamentação desta ciência. Ou seja, seu papel ontológico no interior do pensamento europeu; Geografias do Antirracismo e Geografias do Racismo que podem ou não abarcar um posicionamento inconformista de denúncia e propostas político-metodológica¹¹⁶ coerentes com as especificidades das origens do fenômeno racial, contudo, se preocupando com sua espacialização.

No artigo “Considerações sobre as Geografias das Relações Étnico-raciais e as Geografias Negras no Brasil”, dos pesquisadores Diogo Marçal Cirqueira e Mariza F. dos Santos (2023), temos que:

Ainda que as abordagens que tratem das relações raciais e das questões negras na Geografia na atualidade possuam raízes diretas e indiretas na imaginação política e no projeto teórico do “movimento negro de base acadêmica” e tenham como influência perspectivas teórico-epistemológicas diversas (como, por exemplo, a Geografia Feminista, o Feminismo Negro, o Movimento de Mulheres Negras, a Geografia Crítica, as Black Geographies, o Pensamento de(s)colonial), nos debates atuais, notamos deslocamento entre a Geografia das relações raciais (ou étnico-raciais) e as Geografias Negras. Isso é percebido, primeiramente, na forma como autores e grupos vêm nomeando suas buscas por incorporar na interpretação geográfica o tema das

¹¹⁶ A título de ilustração, a visita que tentei acompanhar nesta semana de escrita da tese, ocorreu com a presença da pesquisadora Ruth Wilson Gilmore (City University of New York), que se reuniu com integrantes da Rede de Geógrafos/s Negros/as no Rio de Janeiro, na Casa das Pretas-RJ. Já a temática que trouxe ao Brasil e compartilhou por São Paulo (Departamento de Geografia da USP), Rio de Janeiro (Programa de Pós graduação em Geografia da UFF) e Maranhão (Centro de Cultura Negra do Maranhão) são as Geografias Abolicionistas. No evento ocorrido no Auditório Milton Santos (IGEO) o título de sua palestra estava nomeada como “Do capitalismo racial à Geografia da Abolição”. A pesquisadora possui uma extensa bibliografia de luta e organização junto à defesa do abolicionismo penal.

relações raciais ou da negritude: em um primeiro momento isso foi qualificado como “geografia das relações raciais” (Santos, 2011, 2012; Oliveira, 2011), leituras da “espacialidade das relações étnico-raciais” (Ratts, 2010) ou interpretações da “dimensão racial do espaço” (Guimarães, 2015) e, nos anos recentes, há a assunção do termo “Geografias Negras” (Cirqueira *et al.*, 2020). (Cirqueira; Santos, 2023, p.11).

Esse artigo compõe a seção temática “Geografias Negras” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE) e se destaca pelo mérito de sintetizar uma discussão densa que já acumula avanços e tensões. Convém lembrar com a professora convidada Geny Guimarães, a sua defesa de que há potencialidade geográfica, a partir de métodos próprios e intrínsecos às experiências espaciais de sujeito negros/as como protagonistas do fazer científico; o que nos permite estar atentos/as às Geografias Negras como lócus enunciativo negro.

Estas experiências científicas não estão desconsiderando os conceitos-chave da ciência geográfica com relação a lugar, região, território, territorialidades, geograficidade, que podem, inclusive, estar presentes no intercâmbio com outras áreas do conhecimento. O que, por trajetória própria, me faz recordar que esta pesquisadora-convidada do Seminário possui uma importante entrada na literatura negra em diálogo teórico e prático com sua formação em Geografia¹¹⁷.

O que suspeito ser uma incursão no campo racial a partir das possibilidades e sensibilidades do campo científico e a corporeidade negra. Ademais me faz pensar justamente nas interdições científicas, que se configuram como espaciais, diante da dificuldade que foi conhecer pesquisadoras geógrafas negras. Sua experiência com a literatura me faz registrar que esta possa ser uma estratégia de sobrevivência intelectual de muitos/as, tal como apontado analogamente por Diogo Cirqueira e Mariza Santos sobre as atividades da Rede de Geógrafxs terem ocorrido, “com exceção da AGB, fora do âmbito disciplinar da Geografia” (2023, p.11)

Ademais, o Seminário foi marcado pela importância de o/a pesquisador/a evocar e realizar a ação de se ver e analisar enquanto parte do processo de investigação geográfica. Não se furtando de responsabilidades sociais com um projeto de emancipação, que não está presente apenas no Brasil. No livro “Geografias Negras e estratégias pedagógicas”, derivado da

¹¹⁷ A atuação dos geógrafos/as negros/as em outras áreas do conhecimento - de modo interdisciplinar -, em especial com as diferentes artes, me aguçam a curiosidade. O protagonismo negro ganha evidência em suas obras e formas de territorializar a cidade. As experiências do pesquisador, também membro da Rede de Geógrafos/as Negros/as, Tuwílê J. K. Braga é autor de várias obras presentes em muros, murais e paredes de universidades, comunidades quilombolas, escolas, museus e ocupações de movimentos populares não somente em SP, mas em outros estados também. É possível conferir algumas nas ilustrações da obra que segue no link: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/06/9210-1009-PB.pdf>

disciplina Geografias Negras, uma oferta do POSGEO-UFF, a pesquisadora-convidada Geny Guimarães, publicou em entrevista que realizou com o geógrafo Yilver Mosquera-Vallejo, do Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental (CIGA) – Campus Morelia, em Michoacán, México, acerca das Geografias Negras como campo de conhecimento na Geografia Contemporânea. O geógrafo entrevistado responde:

(...) yo le llamo geografías de la negridad, pero esto tiene que ver con la experiencia colombiana y los procesos de etnización en las poblaciones negras rurales en Colombia. Entonces, como te decía, las geografías negras es necesario pensarlas como un campo de la geografía humana, esto es, un “objeto de análisis” que son: las prácticas espaciales, procesos de producción y construcción de escala, las territorialidades, los sentidos del lugar, los paisajes, en suma, los espacios geográficos contruidos por la gente negra e no negra de dichos espacios. (...) es necesario no perder de vista otro detalle, y es que si pensamos las geografías negras como un campo de estudio, es preciso una teorización socioespacial a partir de las experiencias, prácticas, subjetividades e imaginarios concretos de la gente negra. No se trata de tomar un concepto de lugar de la geografía anglófona y aplicar sin mayor tipo de reflexión para entender un territorio negro, sino más bien, de teorizar y problematizar a partir de los territorios y las experiencias concretas de la gente negra. Esto va a permitir un campo fluido, en constante expansión, con teorizaciones nuevas y renovadas, que no necesariamente toman, aunque si dialogue con otras geografías negras, como las que se hacen en Norteamérica (Guimarães, 2022, p.227-228).

A própria Rede de Geógrafos/as Negros/as aponta, por meio do seu primeiro manifesto “Por uma geo-grafia negra” (2019), a diversidade da produção de seus/suas participantes e suas referências pretéritas, igualmente lidos como figuras que contribuem para o avanço da participação negra em várias áreas do conhecimento. Esses, por sua vez, podem ser lidos como figuras importantes do Movimento Negro Brasileiro, de Base Acadêmica (Ratts, 2009):

Somos um movimento composto por geógrafos/as negros/as, em distintas trajetórias de formação e atuação, que dirigimos nossos estudos e pesquisas para as questões negras, raciais, étnicas e africanas, por vezes correlacionando-as com etnicidade, gênero e sexualidade em suas dimensões espaciais. Nas linhagens de autores/as que referenciamos, assinalamos os trabalhos do polígrafo Manuel Querino e outros/as intelectuais negros/as estudiosos/as da diáspora africana, das culturas e espacialidades negras, a exemplo do artista e político Abdias Nascimento, da cientista social Lélia Gonzalez, da historiadora Beatriz Nascimento e do comunicólogo Muniz Sodré (Manifesto I, 2019, p.1).

Dentre as questões encaminhadas por esse documento ao XIII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia, destaco a importância da Rede em “reconhecer o estatuto epistemológico de um conjunto de saberes e conhecimentos negros, inclusive aqueles produzidos por mestre/as do saber e pela militância (...)” (2019, p.2). Ainda, de acordo com a Rede, uma experiência “correlata às geografias feministas e Black Geographies nos Estados Unidos e no Canadá e dos estudos de gênero e sexualidade no Brasil” (2019, p.1). Apontando assim, que não existe um projeto único de geografias negras.

Desse modo, um dos saberes mais convocados pela pesquisadora-convidada a partir da análise que rememoro podem estar presentes na obra “Saberes das Lutas do Movimento Negro Educador” (2024) o *saber da disputa* que pode resultar, com a política de ingresso de negros/as nas Universidades, “em novas dinâmicas institucionais para lidar com uma faceta importante do racismo, aquela que impede uma produção científica mais condizente com a diversidade de perspectivas e sujeitos que compõem a sociedade brasileira”, elaborado pela pesquisadora Regimeire Oliveira Maciel (2024, p.89). Bem como o saber epistêmico, que se pode elaborar a partir das contribuições organizadas por geógrafos/as e intelectuais que fizeram parte do Movimento Negro de Base acadêmica. Em defesa de uma epistemologia negra voltada à compreensão dos corpos como sujeitos da formação do território brasileiro e as produções cartográficas dessas espacialidades:

Por isso, o que é relevante para as Geo-grafias Negras, como já foi mencionado anteriormente, não é a desconstrução de toda uma produção científica concreta, mas a construção de um legado próprio e sistematizado para que seja reconhecida como um campo de estudo. A desconstrução de algo estabelecido gera enfraquecimento de ideias e perda de tempo para a construção de possibilidades concretas e duradouras para um campo fortalecido e vindouro de produção científica. Logo, também requer uma discussão pautada em posicionamentos para além do metódico, metodológico, ou científico, mas político e estratégico para o alcance de poder acadêmico para grupos não hegemônicos (Guimarães, 2019, p. 598).

Assim, cabe reiterar que a disputa que observo, a partir das contribuições do segundo encontro do Seminário Geografias em Perspectivas Negras, se revela para além da denúncia, pois, ao invés de se limitar a discutir o racismo, essas geografias [negras] tentam ampliar a forma como entendemos e produzimos conhecimento sobre o espaço (Cirqueira; Santos, 2023, p.6). Já a Geografia das Relações Étnico-Raciais que, em profícuo diálogo com a antropologia e a sociologia, tendem, assim como as Geografias do Racismo e do Antirracismo, a se debruçarem sobre as consequências da crença de que vivemos uma democracia racial, da ideologia do branqueamento e do racismo na produção desigual de territórios.

Considerar a intersecção destes saberes das “grafias negras”, a partir de conhecimentos produzidos por geógrafos/as, me permite apresentar os **saberes das disputas negro-epistêmicas** que, neste caso, produz a estratégia de anúncios de existência científica. Assim como o objetivo assumido pelo “Minicurso Milton Santos”, coordenado pelos pesquisadores Diogo Cirqueira, Denilson de Oliveira e Tathiane Vitorino, a partir do qual esses retomam obras clássicas do intelectual sem as desvincular da corporeidade (biografia) do intelectual Milton Santos. Assim, reiteram contribuição teórica do autor para se analisar a realidade brasileira, da América Latina e países do “terceiro mundo”, enquanto um corpo negro cidadão do mundo.

Recordo de ter cursado também, ainda que com dificuldade em conciliar agendas, outra oferta com a parceria do pesquisador e doutorando Billy Malachias, também membro da Rede de Geógrafos/as negros/as.

Com o terceiro encontro do Seminário Geografias em Perspectivas Negras dialogamos com os **saberes interseccionais de articulação**.

Figura 25 – Seminário: Interseccionalidades raça, classe e gênero na Geografia

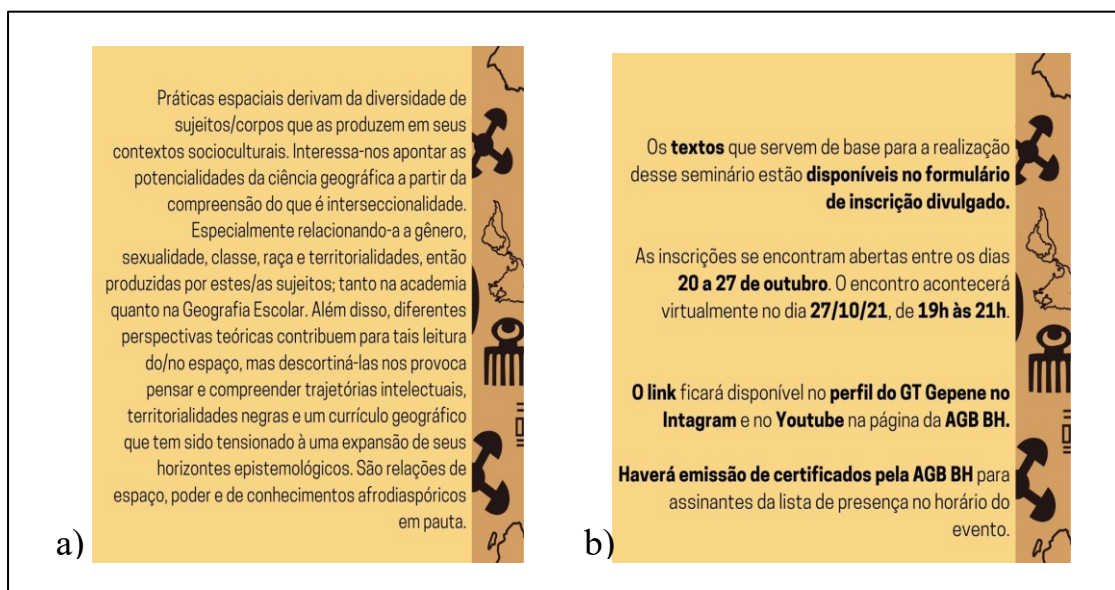


Fonte:

https://www.youtube.com/watch?v=F5uoAaFGw5E&list=PLkBFr9xZ8xX6HnjNeB_ASltBqnEAb5I_f&index=3

Descrição: arte de divulgação no Instagram e outras mídias como Whatsapp. Transmitido ao vivo em 27 de outubro de 2021. Prof palestrante: Dr. Eduardo Miranda (UEFS) e Profa palestrante: Dra. Lorena Francisco (UEG). Profa convidada para mediação: Dra Heloísa Costa (UFMG). Membro do GT: Ms. Luísa Nonato.

Figura 26 – Ementa e informações do Seminário



Fonte: https://www.instagram.com/p/CVQbhmLpFjw/?img_index=1

Descrição: a) Ementa do evento. b) Informações sobre o evento: inscrição, data e certificados

A interseccionalidade, enquanto teoria e método no campo político-acadêmico, se fortaleceu a partir da corporeidade, notadamente pelas experiências de pesquisadoras feministas negras. E sua importância na análise espacial se torna crucial, pois do ponto de vista de integrantes do GT GEPENE, ainda que sejamos majoritariamente negros/as, ou mulheres negras, compreendíamos, a partir de nossas vivências, que as opressões se materializam de forma distinta em nossos corpos. Isso porque estas se modificam conforme o lugar em que nos encontramos nas complexas dinâmicas da estrutura capitalista, que não se resumem, obviamente, à categoria analítica de classe, como as clássicas leituras marxistas que precisei acessar com colegas de curso em nossa formação inicial.

No mesmo ano do Seminário, pude acompanhar como co-orientadora o TCC de Lana Felismino, que apontava para reflexões sobre territorialidade e trajetórias negras, ao dialogar a partir de sua experiência e de outra interlocutora-integrante do GT. Ambas são jovens negras faveladas, como se autodeclaram, uma nasceu e vive na periferia do centro de Belo Horizonte e a outra nasceu e vivia na periferia da capital, região metropolitana. Ademais, se encontraram no mesmo curso e universidade, porém, as dinâmicas de autopercepção da identidade racial delas são atravessadas por dimensões espaciais que lhes fazem refletir sobre suas origens familiares na produção destes territórios e as novas amizades acadêmicas, notadamente pessoas

brancas, que lhes oportunizam circunstancialmente novas formas de viver e ocupar ou experimentar espaços historicamente brancos em Belo Horizonte e outras capitais.

A interlocutora-sujeita desta experiência de TCC é também mediadora desse terceiro encontro do Seminário e na abertura nos provoca com a seguinte elaboração que é validada coletivamente antes do evento:

O tema do encontro de hoje tem a centralidade no conceito de interseccionalidade, criado pela professora ativista norte-americana Kimberly Crenshaw (...) Outras feministas negras devem ser mencionadas aqui, como Lélia Gonzalez, Angela Davis, Patrícia Hill Collins, que nos ajudam a pensar nesse conceito de uma forma muito simples, mas não desimportante. Eu sintetizo esse conceito na seguinte manchete de uma notícia publicada na última semana pelo G1: “Polícia atira e mata um jovem ao confundir marmita com arma”. Gabriel Araújo era um jovem negro de 19 anos que morava no Morro do Piolho em São Paulo. E é mais uma vítima desse estado racista. Gabriel é pobre e pertence às classes populares, mas ele também tem cor/raça, tem gênero, tem territorialidades específicas, além de muitas outras dimensões como a corporeidade que o constitui. Pensar interseccionalidade, como sugere Carla Akotirene, é entender que existem sistemas de dominação que produzem experiências desiguais e que mutilam as cidadanias, como bem pontua o geógrafo Milton Santos. (...) (Preâmbulo¹¹⁸, 2021).

Essa corporeidade atravessaria esse encontro a partir do Ensino de Geografia e Formação Docente, logo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História da África e Culturas Afro-brasileiras estavam em destaque com as contribuições do professor-convidado Eduardo Miranda e da professora-convidada Prof.^a Lorena Francisco. Estes puderam descrever sobre a importância de se pesquisar com o corpo¹¹⁹, bem como o desperdício epistêmico quando não consideramos o potencial da ciência geográfica em realizar análises mais complexas, igualmente inclusivas, ao dialogar espacialmente com as trajetórias subalternizadas e com a produção de territorialidades negras.

A contribuição esteve presente também a partir da apresentação de estratégias de promoção de conhecimentos nascidos na luta, para que a desobediência epistêmica não seja considerada um ato individual, mas alimentado por interesses de emancipação coletiva. A

¹¹⁸ O preâmbulo era um texto de abertura individualizado para cada encontro. Sendo o responsável por sua formulação, quem fosse fazer a mediação, enquanto membro do GT. No entanto, sua escrita recebia apreciação e colaboração de todos/as os integrantes que quisessem contribuir na sua construção. Diferentemente da ementa, que não havia um responsável único, pois construímos em reunião, coletivamente.

¹¹⁹ A importância do corpo enquanto território durante o doutorado ficou mais aguçada após o curso ofertado pelo professor Eduardo Miranda, no ano de 2020. E quando pude ler seu livro “Corpo-território e Educação Decolonial”, que contribui para que o leitor/a reinvente a sua identidade docente com base na decolonialidade. Nos próximos subtítulos da tese, quando abordarei outras ações do GT, é possível verificar que esta sua produção nos dará suporte para elaboração de planos de aula e trabalho de campo, que nos permitam refletir sobre o fazer científico (experiências de pesquisa e campo) para além do sentido da visão. Para isto, o pesquisador se ancora na obra de O pesquisador-convidado dialoga com as produções da cientista social, nigeriana, Oyeronke Oyewumi, que realiza uma crítica epistêmica ao predomínio ocidental nos estudos africanos.

indicação do pesquisador-convidado, que não está presente no grupo da Rede de Geógrafos/as Negros/as, se justificava pela relevância da divulgação científica de seu trabalho durante a Pandemia¹²⁰.

Neste ano de 2024, a pesquisadora Nilma Lino Gomes descreveu sobre os saberes interseccionais e, consoante a Collins e Silma Bilge (2021), afirma que a interseccionalidade é uma “forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” (Collins; Bilge *apud* Gomes, 2024, p.36).

Acerca dessas experiências, é importante considerar que uma das pessoas membro do GT GEPENE estava especialmente interessada na interseccionalidade por este constructo fazer parte de sua pesquisa de mestrado. Essa pessoa se diferencia dos demais integrantes por ser a única mulher branca do GT. A sua presença inclusive demarca bem duas compreensões compartilhadas no GT, sem negar, porém, que exista qualquer incômodo, pois ela já descreveu o interesse de narrá-lo a partir de suas impressões, a saber: 1. O GT é um movimento negro de base acadêmica, sua maioria é de geógrafos/as pretos e pardos. E isto é importante, como sempre afirmamos aos colegas da SLBH, uma necessidade estratégica enquanto uma prática de ação afirmativa do coletivo, que envolve relações afetivas na cumplicidade de se comunicar ideias, sentimentos e experiências; 2. E que no nível das lutas emancipatórias reconhece a presença de aliados (pessoas brancas) e instituições parceiras (antirracistas) em nível de articulação e fortalecimento nas trocas:

Há que se investir mais na capacidade de articulação, cumplicidade e comunicação entre os movimentos sociais a fim de ampliar ao máximo a consciência de *incompletude mútua* do diálogo intercultural (nível metodológico) e construir um projeto normativo que em todo e qualquer contexto identifica e restabelece as várias interfaces entre o específico e o geral, de forma contínua. Um projeto que mantenha as suas fronteiras mentais e espaciais abertas para entrada e saída, desconfiando sempre de qualquer versão de pretensão de verdade enquanto fundamento para o extremismo e a violência política (nível político) (Gomes, 2015, p. 128-129).

Contudo, essa participação tem limites no que se refere a um GT em Perspectivas Negras. Ao longo desses 4 anos de experiência, notamos que a participação da colega-membro tem sido marcada por um conjunto de atitudes interessantes e em diferentes situações de atuação do GT. A exemplo, já observei que ela se apresenta enquanto pessoa branca, normalmente, e que, após algumas colegas do GT se pronunciarem, realiza indagações em nível coletivo, posiciona-se de modo indignado diante do racismo – considerando a dignidade da pessoa negra

¹²⁰ Juntamente com outra colega do GT realizamos o curso ofertado pelo pesquisador Eduardo Miranda, antes mesmo do Seminário. O nome do ciclo formativo foi “Corpo-território e Educação Decolonial”, que ocorreu, por sua vez, remotamente e envolveu interessados de várias regiões do país.

–, respeita a opinião dos colegas-membros sendo colaborativa nas ações (reúne informações, busca editais e escreve coletivamente), demonstrando interesse em uma pesquisa engajada a partir da branquitude. Algo que ela não acumulou por inspiração divina, mas aprendizagens com pessoas negras. Portanto, tenho observado a questão do protagonismo negro e a inaceitabilidade do grupo, que é autogestionado, em não validar o protagonismo individual de uma pessoa branca via GT no atual contexto político-social das relações étnico-raciais no Brasil. Penso que são aprendizagens que ela tem tecido conosco e em outros grupos/coletivos feministas e da agroecologia, de que temos notícia.

Sem ignorar os conflitos, reflito sobre a presença de pessoas não negras no interior dos primeiros e atuais quilombos no Brasil, que envolve/envolveu sua conexão com o mundo do trabalho e não se restringindo a um isolamento social. No entanto, sempre marcado pela presença de pessoas cuja análise interseccional nos permite vê-la como grupos, vivendo socialmente em situações emergentes de subalternidade por sua origem, classe, trajetória, escolhas políticas, nacionalidade, capacidade, gênero etc. Retomo essas informações para compreender o quanto me reporto a aprendizagens tecidas pelo movimentos sociais negros para dialogar com os colegas do GT. Nesse sentido, recordo-me do pesquisador Nego Bispo, que dirá que o quilombo aprendeu com os povos indígenas que aqui é diferente de África, que as estratégias precisam ser também distintas e não menos rebeldes.

Indo adiante, percebo que o GT, de modo concatenado com aprendizagens negras no campo do feminismo negro, reconhece as reflexões de intelectuais negras das décadas de 1970-1980 de países do eixo norte global, mas sobretudo da cientista Lélia González (1983), pelo conceito de tríplice opressão (raça, classe e gênero) a partir de fenômenos de violência e vitimização de mulheres negras no Brasil. (Gomes, 2024, p.37). Assim como a já apresentada importância das articulações:

Esse anúncio de articulação de forças poderia produzir pautas políticas conjuntas e emancipatórias em gênero e raça, transformando a imbricação perversa raça, classe e gênero em uma reivindicação política mais abrangente e mais complexa que exigiria respostas mais eficazes e menos simplistas do Estado e das instituições. Poderia, inclusive, anunciar maior compreensão e solidariedade mútua para lutarmos e vencermos juntas, sem medo de perder as nossas especificidades e identidades políticas (Gomes, 2024, p. 41-42).

O que me permite refletir sobre como as Geografias Negras e as Geografias das Relações Étnico-raciais, a partir das mulheres negras, nos permite pensar em acordos de colaboração, portanto, um saber interseccional no âmbito das parcerias: **saberes interseccionais de articulação**. Ao participar do curso de extensão “Gêneros e sexualidades no ensino de

Geografia”, iniciado em outubro do ano de 2021, ofertado pelo Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidade (LEGESEX/UFRRJ), foi possível ampliar o número de aulas com pesquisadores/as formados em Geografia, mas o fiz para conhecer as interações de geógrafos/as negros/as com seus pares acadêmicos não negros/as. Assim, notei que as discussões contidas no nome do curso, gênero e sexualidade, dialogam intimamente com o Ensino de Geografia e teve sua interseccionalidade ampliada com as dimensões raciais via contribuições diretas de geógrafos/as negros/as.

Entre as denúncias, observei a invisibilidade destas dimensões (gênero, raça e classe) na BNCC, em que a pesquisadora Ana Claudia Carvalho Giordani (UFF) discorre sobre o tema na companhia de outra pesquisadora convidada. Destaco esta primeira pelo fato de a Prof.^a Ana Giordani ter criado a primeira disciplina intitulada Geografias Negras, em colaboração com geógrafos/as negros/as de outras instituições (UERJ e UFRRJ). Uma disciplina composta pela participação de estudantes da UFF e externos da UFRRJ, UFU, UEPG, UFRJ e da UNB. Em tempo, aproveito para reparar que, como discente externa inscrita, a UFMG se encontra representada nessa primeira oferta do POSGEO.

Ademais, destaco a pesquisadora Ana Giordani por entender que, enquanto mulher branca (aqui faço uso da heteroidentificação), sua contribuição para esta disciplina, que resultou no livro “Geografias Negras e Estratégias pedagógicas” (2022), se alinha aos movimentos iniciados no “ano de 2019 quando a realização de um evento mobilizou um grupo de docentes e discentes do Departamento e do Programa de Pós Graduação em Geografia da UFF de Niterói [que] estavam determinados a discutir o que representa a data de 13 de maio na atualidade”. Esse registro faz parte do livro acima citado e prefaciado pela pesquisadora Rita de Cássia Martins Montezuma (UFF).

Ainda no mesmo curso de extensão, estavam outros professores/as da Rede de Geógrafos/as Negros/as, como o pesquisador Alex Ratts (UFG). Este narra parte de sua trajetória e explica sobre a dimensão espacial ser também marcada por raça, gênero etc¹²¹. Ratts (2006), juntamente com a pesquisadora Lorena Francisco de Souza (2007), podem ser destacados como geógrafos/as, negro e negra, que tratam de questões espaciais sobre e com

¹²¹ Entre as referências aludidas nos slides estavam algumas que ele orientou como a dissertação “Concepções de gênero e sexualidade no ensino de geografia em escolas públicas de Goiânia, Goiás” de Ruan Pinheiro do Nascimento (2018) e a tese “Ensino de Geografia, discursos e o espaço cultural escolar: diferenças e identidades etnicorraciais e regionais em escolas públicas de Redenção, Pará” de José Rodrigues de Carvalho. Assim como o artigo “Corporeidade e diferença na Geografia Escolar e na Geografia da Escola: uma abordagem interseccional de raça, etnia, gênero e sexualidade no espaço educacional”, do próprio Alex Ratts na Revista Terra Livre, da AGB.

interseccionalidade. Esta afirmação é da pesquisadora Luyanne Catarina L. de Azevedo (UEPG), a quem heteroidentifico como branca, e que apresentou outros dois nomes nessa categoria: Joseli Maria da Silva (UFRJ) e Kimberly W. Crenshaw.

Cabe destacar ainda que a interseccionalidade tem sido crescente no interior das Geografias Feministas e Queer, bem como as Geografias Corporificadas como episteme que faz uso teórico das relações de poder e espaço, não se distanciando de conceitos próprios da ciência. Portanto, o andamento do curso esteve muito atento ao corpo como produtor de espaço geográfico, marcador nas desigualdades de gênero e à questão da tríade identidade, pertencimento e território na escola. Faz-se necessário, assim, distinguir a Geografia escolar e Geografia da escola. Ademais, a tese do pesquisador Eduardo Miranda, também citada no âmbito da interseccionalidade, possui potencial de análise a partir de sua própria prática pedagógica e conceitual sobre corpo-território.

Já Geny Ferreira Guimarães proferiu a partir da aula 5 “Geografia Escolar: Corpos e sexualidades em movimento”. A pesquisadora apresenta sua abordagem a partir das Geografias Negras com o método Desde Dentro (García, 2012; Ramos, 1995; Luz, 1994), em que a subjetividade marcada pelo cotidiano do espaço escolar deve ser considerada. A sua preocupação com a dimensão espacial¹²² da escola a partir do corpo negro foi narrada com exemplos tácitos, como análises sobre a geograficidade da mulher negra, presente em quase todos os espaços escolares, mas invisibilizada em alguns.

Assim como a colega-membro do GT, ao nos provocar com a corporeidade da juventude negra, a partir da qual podemos, e com as articulações necessárias, ampliar a nossa atuação, antevendo e reiterando valores identitários caros aos saberes produzidos com os movimentos sociais negros. Isso incluiu, em minha prática, que se quer emancipatória, um olhar e ações voltadas, por exemplo, para corpos dissidentes, parentalidade, gravidez na adolescência e movimento feministas negros, como o Odjango Feminista, localizado em Luanda-Angola.

Segundo preocupação elencada pela interlocutora do GT junto ao terceiro encontro do Seminário, a juventude negra está presente em suas pesquisas e experiências de pesquisa. Assim

¹²² Mais uma vez, ao anunciar e/ou denunciar as desigualdades sociais, recorro de que já existe um forte arcabouço teórico sobre a interseccionalidade nos estudos geográficos, que a demarcam enquanto ferramenta de transformação social. E embora sua origem esteja em intelectuais do feminismo negro, muitos estudos estão hoje à frente de corpos brancos, o que não se permite esquecer do compromisso antirracista de enegrecer as universidades para contínua ampliação de análises mais complexas para a realidade que nunca se apresentou simples. A interseccionalidade, por seu caráter político, permite na escola que sujeitos de pesquisa, estudantes, famílias, professores/as e/ou pesquisadores/as se reconheçam enquanto corpos de direito, aí incluídos os casos de privilégio e construam com a comunidade acadêmica (básica e superior) um currículo que reconheçam territórios a partir de uma diversidade de vivências, promovendo o exercício da consciência de si e dos outros ao ampliar as formas de ver, sentir e estar no mundo.

como também citado pelo pesquisador Denílson de Oliveira, no quarto e último encontro do GT GEPENE, a quem as políticas de morte oriundas do racismo também afetam. Ademais convém reiterar que, embora a análise seja sobre o Seminário, o ampliei para o curso acima referido, em função dos bastidores de construção do encontro que, do ponto de vista da dimensão memorialística que aqui recorro, me permitiu refletir sobre interseccionalidade, raça, gênero e suas articulações com pessoas não negras e suas instituições, que podemos ou não experimentar como parceiras¹²³.

Figura 27 – Seminário Geografias em Perspectivas Negras: Da Necropolítica ao Epistemicídio nos Estudos sobre África e Pequena África



Fonte:

https://www.youtube.com/watch?v=uW107rWPr5c&list=PLkBFR9xZ8xX6HnjNeB_ASltBqnEAb5I_f&index=4

Descrição: arte de divulgação no Instagram e outras mídias como Whatsapp. Transmitido ao vivo em 24 de novembro de 2021. Prof palestrante: Denílson Oliveira (UERJ). Profa convidada para mediação: Dra Maria Luiza Grossi (UFMG). Membro do GT: Ms. Luiza Jovino.

Ementa produzida pelo GT GEPENE:

A Necropolítica enquanto projeto racial inventado pela branquitude tem promovido, desde a criação das primeiras universidades no Brasil, a morte de determinados conhecimentos

¹²³ Reitero que a parceria que construímos para realização do Seminário foi pensada coletivamente e estrategicamente. São elas: o Programa Ações Afirmativas na UFGM, o SindReDE, o diretório acadêmico do IGC/UFGM e a AGB seção local BH. Entre as estratégias estava o interesse em iniciarmos uma ação coletivamente, preocupação de como chegarmos até o público-alvo do Seminário e a necessidade de colaboração na divulgação.

(epistemicídios), quanto dos sujeitos ligados a estes conhecimentos. E isso tem impactado, de sobremaneira, imaginários sobre as identidades e espacialidades, em especial, sobre a produção social do espaço urbano brasileiro e o mesmo na ciência geográfica. Cabe re-conhecer experiências políticas e de pesquisa que buscam descolonizar esse problema espacial ao se posicionarem pela superação do racismo e visibilidade das lutas antirracistas no Brasil, a exemplo, a experiência urbana da Pequena África¹²⁴ na cidade do Rio de Janeiro.

Denílson Oliveira, em seu artigo “Questões acerca do genocídio negro no Brasil”, nos lembra como

o racismo brasileiro é um sistema complexo que intersecciona múltiplas hierarquias. Ele é dinâmico, plural e se inscreve na produção social do espaço (...) no sistema político, econômico, cultural-religioso, epistêmico etc. O racismo produz uma drenagem das energias negras em favor dos privilégios espaciais da branquitude” (Oliveira, 2020, p.315).

Em sua palestra, discorre sobre como a diversidade de etnias africanas, desde à diáspora, que foram homogeneizados na condição identitária de ‘negros’ e ‘escravos’ inventados como problema espacial pela branquitude. E como este conflito, que ainda produz políticas de morte até à atualidade, especialmente no espaço urbano do país, tem promovido de modo supostamente “justificado” as escolhas de quem vive e morre, por meio de políticas públicas, na sociedade brasileira.

Não é demais recordar que esse artigo em questão faz parte do Caderno Temático “Geografias Negras”, publicado em abril de 2020. E que o professor-convidado abordou o genocídio negro no Brasil, causado pela necropolítica (Mbembe, 2006), considerando também os fenômenos do contexto pandêmico e as reflexões próprias do mês da consciência negra, que vivíamos. Portanto, a escolha da temática para esta data não foi casual. E se relaciona com a Lei nº10639/03, em seu artigo 79-B, que trata da data escolar como dia da consciência negra¹²⁵.

É interessante apontar que o convite já estava confirmado antes mesmo de incluirmos essa programação do Seminário no evento “Novembro Negro” (2021), “organizado por uma

¹²⁴ “A zona portuária da cidade do Rio de Janeiro protagonizou na última década uma intensificação do processo de patrimonialização devido ao surgimento de resquícios do Cais do Valongo – principal porto de chegada de africanos e africanas escravizados devido ao tráfico escravista pelo Transatlântico. Marcada por forte presença negra ao longo dos últimos séculos, a área foi denominada pelo pintor e sambista Heitor dos Prazeres como Pequena África por ser lócus da expressão de territorialidade negra, e hoje é palco de disputas pela significação de lugares de memória negra num contexto de remodelação urbana, megaeventos e especulação imobiliária.” Mais informações sobre o histórico e circuito dos lugares de memória na Pequena África (RJ) acessar o artigo de Karoline Santos da Silva: <https://anpur.org.br/wp-content/uploads/2023/05/st08-18.pdf>, assim como a tese de doutorado de Geny Guimarães (2015)

¹²⁵ No ano de 2023, o presidente Luís Inácio Lula da Silva decretou a Lei nº 14.759/2023, que declarou a data 20 de novembro como feriado nacional em celebração do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114759.htm

construção coletiva de uma agenda única de eventos, propostos pela comunidade acadêmica”¹²⁶. Entendo essa como mais uma tática dos saberes interseccionais de articulação “para construção de uma ciência que constitui uma entre outras vias de conhecimento” (...), cujo objetivo, ao se constituir um movimento negro de base acadêmica, ou um quilombo acadêmico como muitas vezes nos referimos, foi inicialmente de se reunir as “inteligências e capacidades escolarizadas, para a enorme batalha no fronte da criação teórico científica” (Nascimento, 2002. p.274).

Para isto, o professor-convidado remete à uma discussão teórica que evocam os estudos, principalmente, de Sílvio de Almeida (2018), Fanon (2008), Guerreiro Ramos (1957), Cida Bento (2002) e Mbembe (2014), ao explicar como o problema racial é um problema espacial que ameaça a branquitude. Aqui, cabe realizar sempre mais análises que evidenciem os dispositivos racistas que vieram do contexto colonial e se atualizam no contexto neoliberal. Daí a importância de tanto GT GEPENE, a Rede Geógrafos/as Negros/as quanto pesquisadores/as-intelectuais negros/as construírem reflexões e ações que busquem romper com o pacto que tem assegurado quem vive e quem morre.

Trata-se, portanto, de um denso objeto de pesquisa, principalmente diante de um contexto pandêmico e de avanço das forças político-reacionárias que nos colocava diretamente diante do sentimento de indignação. Isso, no entanto, não nos impelia da ação, pelo contrário, notei que só aumentava a nossa cumplicidade e a responsabilidade em ampliar o senso de justiça com relação a corporeidades e espacialidades negras. Isso porque essas são as ferramentas genuínas da nossa formação acadêmica em diálogo com nossas identidades à disposição para o combate ao racismo, visto que pesquisas do sujeito não racializado não nos permitem mensurar as violências racistas do campo político, econômico e social. E Denílson de Oliveira estava ali para nos ajudar a refletir sobre as relações históricas do racismo a incidir sobre corpos negros, aí incluso crianças¹²⁷, mulheres e idosos.

Ao convidá-lo para expor resultados de suas investigações sobre necropolítica e a “Pequena África”, buscamos o diálogo entre o que venho destacando: denúncia ao racismo por meio de ferramentas teóricas das Ciências Sociais e Humanas, com destaque para a Geografia.

¹²⁶ Disponível em: <https://www.ufmg.br/novembronegro/historia/>

¹²⁷ A subordinação da infância à vida adultocêntrica também, cujas alterações se deram nas décadas de 1980/90 pelos estudos sociais sobre a infância ou sociologia da infância, a incidir sobre as ciências humanas e sociais. Esta mudança buscava ver a criança como ator social e passaram a apontar para as diferentes infâncias numa mesma sociedade. Questões de preconceito e discriminação racial interferem diretamente na produção científica sobre o tema e na experiências vividas por estas crianças encontram-nas em maior número em situação de trabalho (exploração) infantil, abuso sexual, exploração sexual e maioria no cumprimento de medidas socioeducativas. Não é demais recordar o crescente número de crianças alvejadas por armas de fogo, cujo porte, muitas vezes é daqueles que deveriam defendê-las.

E o anúncio das resistências e/ou re-existências, a primeira com experiências em que o enfrentamento calculado é possível e re-existência como aporte necessário para que se compreenda que o combate ao racismo é um apelo ao existir, humano e dignamente.

Nesse sentido, aliada às leituras sobre os processos e projetos educativos do movimento negro, trago os saberes da indignação, que Gomes (2020) bem pontua:

Produzidos historicamente pela população negra, no Brasil, na sua trajetória de sofrimento e de resistência, os saberes indignação se afirmam por meio de gestos, memórias, reconhecimento de personalidades negras omitidas pela história, afirmação da religiosidade afro brasileira, dos ensinamentos da capoeira, das artimanhas quilombolas para sobreviver e lutar contra a opressão ruralista, da valorização da infância negra, da luta do Movimento Negro LGBTQIA+, na força das mulheres negras, nas lutas da juventude negra (Gomes, 2020, p.61).

Aqui rememoro o ano de 2020, quando pude, por meio dos contatos nas redes sociais, me reunir virtualmente com ex-alunos/as negros e não negros para construirmos um vídeo-denúncia acerca das crianças assassinadas por “bala perdida”. Nós chamamos atenção para a ausência do Estado enquanto instituição protetora das infâncias e adolescências, bem como da falta de comoção, ou mesmo comoção seletiva, para com o volume de crianças negras mortas e sua divulgação na grande mídia. O vídeo que resgata o nome de crianças-vítimas foi utilizado como sensibilização, e circulou nos grupos de *WhatsApp* da escola com a intenção de mobilizar adultos (famílias e profissionais da escola) que pudessem incentivar o protagonismo estudantil diante da realidade brasileira. O fato é que pudemos nos reunir e possivelmente eu fizera isso com ex-alunos porque sentia falta daquela turma tão engajada, que acompanhei por alguns anos até o final do Ensino Fundamental II. Estar só dialoga intimamente com a impossibilidade de fazer contato com a comunidade escolar, pois ainda tramitava a ideia se haveria de fato aula virtual.

Do individual ao coletivo, tenho avaliado que os saberes da indignação são inconformados e, concordando com Gomes (2020), não é uma dor que se faz seletivamente. Isso porque são também “antipatriarcais, anticapitalistas, antiLGBT+fóbicos e construídos pela dignidade daqueles e daquelas que lutam contra a opressão” (Gomes, 2020, p.60). E posso ampliar esta última palavra para o plural, pois, quando observamos pelas lentes da interseccionalidade, vemos que as opressões podem se cruzar em um mesmo corpo. Então, somos indignados com todas as formas de opressão. E nisso há uma convocação para nos reeducar por meio dessas lutas.

A luta não será entre as classes, negros de todas as esferas socioeconômicas são alvo do racismo, direta ou indiretamente. E podem reagir, assim como não negros/as, diante de mortes

injustas, está aí o papel transformador desse saber. Porém, Gomes (2020) adverte que, naquele contexto de agravamento das ideias neoliberais, diante da banalização de discursos de ódio, de ações de capacitismo, ideias proclamadas a partir do fundamentalismo religioso, hiper valorização do patriarcado e aumento de mortes motivadas por LGBTfobia, não é possível reeducar um Estado autoritário. E que, portanto, os saberes da indignação demandam a formulação de novas reflexões teóricas sobre as práticas políticas e ações interseccionais de afeto emancipatório.

Dito de outro modo, foi preciso calcular os riscos de um projeto antirracista e apoiar uns aos outros. Beatriz Nascimento diria que neste momento compete se unir aos aliados, ainda que temporal e circunstancialmente, pois trata-se de momentos de ataque, em que a paz está suspensa. Sobre o GT GEPENE, penso que o seu próprio nascimento remete ao saber que aqui nomeio como **saberes da indignação em movimento**. Desde que eu e minha colega e atual membro do coletivo assumimos a responsabilidade de fundar um GT via SLBH, até o final de sua primeira atividade, o Seminário Geografias em Perspectivas Negras, mobilizamos um compromisso que dialeticamente está presente em nossa idoneidade individual e coletiva para construção de novos conhecimentos afrocentrados.

Assim, hoje, trazendo à tona as memórias do Seminário, a partir, especialmente dos seus bastidores, que envolvia criteriosamente a escolha dos professores/interlocutores oriundos do IGC/UFG, das instituições apoiadoras, bem como as temáticas a serem desenvolvidas conforme máxima possibilidade de representatividade regional, de gênero e identidade negra, noto que: 1. contribuímos de algum modo para retomada democrática no país, em momento de recrudescimento político, notadamente na esfera da mobilização acadêmica e da ciência; 2. dialogamos com vários saberes sistematizados pelo movimento negro brasileiro, a saber, políticos, corpóreos, interseccionais e da indignação. Contudo, a partir do diálogo entre estes, me permiti reelaborar, à luz da experiência do Seminário; 3. os saberes do GT GEPENE a partir do Movimento Negro Educador (Gomes, 2017) foram assim nomeados: saberes político-corporais; saberes das disputas negro-epistêmicas; saberes interseccionais de articulação e saberes da indignação em movimento.

Do macro para o micro, realizamos posteriormente, um grupo de estudos que contou com pesquisadores/as da Rede de Geógrafos/as Negros/as no Brasil e de outras áreas que contribuíram para temáticas mais locais. **Outro resultado importante foi cumprir com o papel social de divulgação científica, daí a nossa responsabilidade enquanto acadêmicos da Educação Básica e Ensino superior.** Pelo menos um texto-base, geralmente do próprio pesquisador/a-convidado/a, foi disponibilizado com antecedência, bem como a gravação de todo o Seminário no *Youtube*. O compromisso é entender que o movimento é contínuo e atuar no combate ao epistemicídio, ou seja,

na superação da morte de conhecimentos produzidos por pessoas e organizações [negras, ainda] se faz necessário. O ensino e aprendizagem podem e devem ser descolonizados (Texto final do Ciclo Formativo Interseccionalidade em Ação - Julho/2024).

Dentre as aprendizagens da experiência se destacam ainda duas dimensões, a indissociabilidade acadêmica entre Educação Básica e superior, bem como as memórias ainda não exploradas acerca das contribuições genuínas de cada membro do GT e que estão disponíveis na avaliação realizada após o Seminário. Tais dimensões são relevantes quando se observa que no paradigma aqui adotado, marcado pelo respeito às contribuições individuais e coletivas – e tão presente no GT GEPENE – ainda não foram exploradas. Mas, não poderia sê-lo ainda que seja uma metodologia que envolve dimensões de uma escrevivência (biografia) de si? Acredito que sim, uma vez que busco analisar a partir das minhas experiências com membros deste grupo de trabalho.

5.3 A percepção individual como compromisso/objetivo coletivo do GT

A estratégia de construir um evento no formato de um Seminário, com a necessidade de os/as convidados/as nos apresentarem um texto-base autoral (artigo, ensaio, capítulo de livro ou de dissertação/tese ou mesmo, a obra completa) para leitura do público-inscrito, se justificava pelas várias vezes em que pesquisadores/as e estudantes, de diferentes Universidades brasileiras, demonstraram um desconhecimento sobre o que estamos produzindo nas últimas décadas ou mesmo por um desejo de manter os “Outros”, “a diversidade”, suficientemente distante desses espaços e de como esses espaços são administrados. Informações importantes para nós sedentos por ocupar e construir territorialidades em espaços que se construíram a partir de experiências de invasão, discriminação e/ou exclusão de grupos étnicos negro e indígenas.

Pessoalmente, após o término do mestrado, vivi situações de constrangimento racial como ter o conteúdo do meu currículo lattes tachado numa entrevista como “militante”¹²⁸. Isso resultou em uma classificação em segundo lugar para uma vaga de professor/a substituto de Geografia. O que não deveria ser inesperado foi constatar que o primeiro lugar foi atribuído a uma pessoa quase dez anos mais jovem que eu, branca e ainda na condição de graduanda, mas já conhecida pela banca avaliadora.

Essa experiência foi tão marcante quanto traumatizante, justamente por saber que meu currículo já contava com múltiplas experiências desde bolsista de iniciação científica à

¹²⁸ Obviamente que esta temática está intimamente ligada ao imaginário científico ainda em vigor, desde o século XIX. No entanto, estou focando no que se produz aos sujeitos, particularmente, a partir da sua rotulação enquanto pesquisador e/ou militante.

coordenadora de projetos de extensão, com experiência em formação de professores/as, sem falar, na ocasião, de duas premiações (em projeto de extensão e monografia). Além disso, ainda que após a referida seleção, recebi um terceiro prêmio, este como reconhecimento público na área da saúde da população negra¹²⁹, o que só corrobora minha competência técnica. Mas, como bem nos lembra Milton Santos (1996), a corporeidade chega antes que a individualidade e a cidadania, de tal modo que sou lida socialmente, sobretudo em situações de disputa, como um corpo negro, magro, de estatura mediana e de aparência física um tanto quanto jovem para as responsabilidades que assumo. Essa leitura racista e machista interpreta a mim, uma mulher negra e pesquisadora, como se houvesse uma cisão entre minha competência e as minhas capacidades mentais. Milton Santos, coloca a si para explorar o tema:

A individualidade permite, a partir do bom senso, alcançar certo grau de exercício da transindividualidade, e aí aparece a minha consciência, a consciência de mim, a consciência de nós, a consciência do outro e dos outros, a consciência do mundo. E afinal a cidadania, que é o exercício de direitos e supõe a ciência dos direitos que temos e a capacidade de reivindicar seu exercício pleno e também de reivindicar mais. Como tudo isso está ligado ao grau de consciência, voltamos, por conseguinte, à questão da individualidade.

Eu tinha feito a seguinte anotação: “A instrução superior não é garantia de individualidade superior. A cidadania não é garantia de individualidade forte. Nem a a individualidade forte é garantia de cidadania e liberdade, o meu caso.” [...] Tenho instrução superior, creio ser uma personalidade forte, mas não sou um cidadão integral deste país. O meu caso é como o de todos os negros deste país, exceto quando apontado como exceção. E ser apontado como exceção, além de constrangedor para aquele que o é, constitui algo momentâneo, impermanente, resultado de uma integração casual (Santos, 1996, p.135).

Como dito, a narrativa do que vivi não se distancia das descrições que ouvi posteriormente por muitos/as estudantes de Geografia e integrantes do GT GEPENE. Quase todas retratam discursos individuais que se transmutam em institucionais, veiculados por professores/as-orientadores/as. E quase sempre de invalidação ou de impossibilidade de seus temas de trabalho de conclusão de curso (TCC) serem considerados apropriados. Pelo contrário, estes profissionais, muitas vezes, os veem fora da chave de interpretação conceitual e metodológica da Geografia. E o fazem ignorando, as interseccionalidades, aí incluídas as interdisciplinaridades, as dimensões da racialidade na ciência, do racismo e/ou do antirracismo, como expressões sociais que influenciam na produção do espaço e na experiência de escritas acadêmicas. Neste último, me referindo a temas pouco explorados, acerca dos impactos individuais e sociais em realizar uma pesquisa sem significância objetiva ou, mesmo subjetiva,

¹²⁹ Prêmio João Batista pela Associação de Pessoas com Doença Falciforme e Talassemia do Estado de Minas Gerais, no ano de 2017, pelos serviços prestados no campo da pesquisa e formação de professores/as da Educação Básica.

para o/a estudante e sua comunidade/pares ao concluir o curso ou no afã de continuar os estudos na pós-graduação.

Às vésperas de completar 20 anos de ensino superior, se considerarmos a data de minha entrada na graduação em Geografia (2005), e durante esses meus 15 anos de trajetória junto ao Programa Ações Afirmativas na UFMG, observei e refleti empírica, individual e coletivamente sobre o que poderíamos chamar de a “política branca de citação acadêmica” na Universidade. Por meio dela, pesquisadores/as brancos/as preparam aulas, lecionam, escrevem e executam projetos e fazem relatórios de tais ações, organizam livros, constroem congressos, seminários nacionais e internacionais, dentre outras tantas produções, com seus pares de pertencimento étnico-racial, de modo ensimesmado – com pontos de vista muito próximos. No entanto, o fazem se resguardando e perpetuando a branquitude em instituições públicas e privadas há gerações.

Privado e público, passado e presente, o psíquico e o social desenvolvem uma intimidade intersticial. É uma intimidade que questiona as divisões binárias através das quais as esferas da experiência social são frequentemente opostas espacialmente. Essas esferas da vida são ligadas através de uma temporalidade intervalar que toma a medida de habitar em casa, ao mesmo tempo em que produz uma imagem do mundo da história (Bhabha, ano, p. 38).

Um pacto insidioso, pois faz parecer que a ideologia meritocrática está em vigor, quando na verdade, a pesquisadora Cida Bento (2000) descobre que a dimensão laboral no Brasil guarda critérios de seletividade/preferência que, por consequência, geram concentrações históricas de privilégios. De outro modo, além da já constatada prática de tratar a existência negra como objeto de pesquisa ou suas pesquisas como militantes (como se fôssemos seres apolíticos), mas raramente um sujeito com autonomia e protagonismo no fazer científico, a branquitude criar para si “um falso complexo de superioridade como algo natural e não como algo historicamente constituído” (Fanon, 2008 *apud* Oliveira, 2020).

Assim, a idade é outra avenida das violências interseccionais que percebo ao habitar um corpo negro. Certa vez, ouvi Conceição Evaristo – quando indagada – trazer uma reflexão sobre se tornar uma escritora renomada, já mais velha, se comparada com outras mulheres de sua idade. A sua resposta tem me ajudado a compreender o fato de que nós negros/as nos realizamos profissionalmente, especialmente naquilo que almejamos, muito tempo após pessoas brancas menos capacitadas que nós. Ela falava não somente da bolha mantida entre brancos para manutenção de seus privilégios, mas da branquitude enquanto instituição sociológica de “um falso complexo de inferioridade e dependência” que recai sobre nós negros/as.

E aqui, dialogando com as formulações do desejo de extermínio do negro por parte da branquitude enquanto problema, temos a legitimação e reprodução de espaços brancocêntricos – linhas, laboratórios e grupos de pesquisa, áreas científicas, departamentos, colegiados – que evocam o “silêncio racialmente seletivo para blindar privilégios”. O resultado, segundo Oliveira (2020), é o racismo aversivo, que se caracteriza pela não exibição explícita do preconceito racial por parte do racista. Podendo, ainda, ocorrer o contrário, qual seja, o racista apresentar “uma simpatia genuína pelas vítimas de injustiças e está comprometido com os princípios da igualdade racial. Ao mesmo tempo, ele/a tem inclinações implícitas que favorecem os brancos em detrimento dos negros” (Nosek *et al*, 2007; Williams & Priest, 2015, p.131 *apud* Oliveira, 2020, p.83).

Em outra situação complexa de como racismo opera temos a:

“situação alienante para a mulher negra, que é sincronicamente colocada como o eu e como o “Outro/a.” A pressuposição em tais situações é que a mulher negra deve considerar um elogio que o grupo branco não a rejeita, mas rejeita, de fato os/as outros/as. Assim, a pessoa negra é incluída, enquanto seu próprio grupo racial é excluído. É essa inclusão individual em uma exclusão coletiva que esperamos que vejamos como lisonjeira (Kilomba, 2023, p.183).

Possivelmente, uma pessoa negra ao ser tratada assim poderia ficar chocada, tal como Kathleen, entrevistada pela pesquisadora Grada Kilomba. A partir de sua narrativa, enquanto professora estrangeira, Kathleen revela situações de racismo como ocorrido em uma de suas aulas, em que, mulheres alemãs, brancas, expuseram sem pudor o que pensavam das estrangeiras: elas “aqui têm a vida mais fácil do que presidiários/as”. O incômodo consiste no fato de muitas/os estrangeiros/as estarem em melhores condições do que um/a criminoso, aqui vistos como compatriotas brancos/as. A solidariedade do grupo é com estes últimos, embora Kathleen esteja sendo tratada como confidente (incluída), no entanto, automaticamente excluída por se tratar de seu grupo racial e a sua condição de estrangeira.

Digo que era assim como eu me sentia, como uma estrangeira dentro do curso, onde eu conquistaria o título de geógrafa. Estar na condição de exceção, junto com outros poucos colegas negros, e escutar atrocidades sobre meu grupo de pertencimento étnico-racial me causava profundo incômodo durante as aulas e mesmo ao transitar pelo prédio.

É possível que essa geração de estudantes, como os que são integrantes do GT GEPENE, e que têm se identificado no campo das afroepistemologias (García, 2018), epistemologias negras, perspectivas negras e mesmo as geografias negras, compreenda – não sem (des)afeto – que a inaceitabilidade de suas perguntas de pesquisa e corporeidades, em determinados

programas de graduação e pós graduação, é um fato historicamente produzido pela branquitude. Essa interpretação dos/as integrantes, e demais pessoas preocupadas com nossa presença no meio científico, advém de conhecimentos cada vez mais organizados, com problematizações sofisticadas e veiculadas em linguagem acessível por intelectuais e ativistas do movimento negro brasileiro.

Tal compreensão e/ou consciência entre acadêmicos negros/as e não negros/as tem nos ajudado a formular novas perguntas de pesquisa, que já partem de uma base alicerçada em resultados e compromissos já circulantes e que nos convoca a afirmar em todo o evento acadêmico, ou não, os seguintes dizeres: “o Movimento negro é educador” (Gomes, 2017). Isto em face ao acúmulo de investigações, como já dito, a partir do campo da Educação em diálogo com diferentes áreas do conhecimento.

Somos educados a partir saberes produzidos pelo movimento negro, que incluem as atitudes individuais e coletivas negro-quilombolas, cujas experiências continuam em sistematização, especialmente em continuidade por intelectuais negros/as que rompem com estudos e pistas do eurocentrismo. O resultado no campo acadêmico tem sido a produção de espacialidades negras e o próprio corpo negro como produtor de experiências espaciais.

Neste ponto da narrativa, reflito a partir daquilo que chamo de **Saberes individuais e coletivos de produção de territorialidades negras**, dos quais o corpo, sozinho ou em grupo, é incapaz de se desvencilhar por se tratar de vivências, existências, experiências e sentidos próprios na produção do espaço. Tal qual as Geografias Negras em busca de uma área científica junto à ABPN, associação responsável por organizar bianualmente o COPENE. Um quilombismo (Nascimento, 2019) cada vez mais distinto por conectar-se à diáspora africana no continente americano por meio de uma produção epistêmica oriunda de uma inteligência afro-latina-americana, marcadamente pela presença de mulheres negras (Gonzalez, 2020 p. 146), como forma de superação do racismo e do capitalismo. E que também é passível de críticas acerca de seu formato e de suas produções.

Mas, o que vem antes dos Saberes individuais e coletivos? O que dá sustentação enquanto princípio ético e político para continuidade desses saberes que se realizam na materialidade, espiritualidade, subjetividade imprimidas no chão onde se pisa? A pesquisa tem mostrado até aqui que podemos considerar o GT GEPENE e as organizações epistêmicas, neste caso negra, também como novos espaços do antirracismo desde os quilombos, como nos convoca Beatriz Nascimento.

Os Saberes nascidos na produção de territorialidades, a partir das lutas antirracistas, podem ser melhor investigados a partir de contribuições individuais, com relação às vivências de seus membros, e que resultam de modo complexo para uma mobilização plural. É nesse sentido, que membros do GT se reúnem virtualmente para a avaliação da nossa primeira atividade, o Seminário, bem como a avaliação individual da participação no processo de construção do grupo.

Para isso, são realizadas perguntas individuais, que são respondidas pelo participante da reunião e compartilhadas durante esse momento avaliativo. Antes, porém, gostaria de enfatizar que a escolha pela análise das respostas dos indivíduos está se baseando nos resultados anteriores sobre a importância dada aos Saberes individuais na luta antirracista, mas também por cooperação a este respeito no interior do GT, como observado nas três considerações abaixo elencadas:

1. O entendimento de que temos vivido cotidianamente situações variadas de racismo nas universidades públicas e privadas, e de que isto nos **tensiona/afeta** individual e coletivamente. Essas são experiências dolorosas (Piedade, 2017) – inclusive a raiva/indignação é um dos sentimentos que nos invade, inevitavelmente. A exemplo, a dor de não ser considerado em sua corporeidade e na possibilidade de realizar aprendizagens a partir de suas experiências na comunidade acadêmica; e *olhando para si*, não conseguir acolher suas intenções e intuições, diante de uma lógica excludente da subjetividade. Aqui antecipo que todas as respostas com relação aos objetivos não foram excluídas/descartadas ao longo dos quatro anos do GT. Todas nos acompanharam, inclusive, nas nossas apresentações públicas, pois diz do nosso compromisso com a individualidade, que não deve ser descartada.

2. O que nos **mobilizou** foram os compromissos/objetivos firmados individualmente e baseado no fazer-aprendendo, pois nem todos tínhamos o saber-fazer. O importante foi superar, a princípio na pandemia de Covid-19, os riscos do isolamento, de evasão ou posteriormente uma permanência com baixa qualidade. Nisso incluí-se realizar pesquisas e aprendizagens que não fazem sentido, tal qual não prosseguir na pós-graduação, caso haja interesse. Assim, mobilizamos a criação do GT por meio do objetivo que foi realizar o seminário.

3. E o que esta tese buscou sistematizar foram os saberes individuais e coletivos de espacialização, sejam negro-quilombolas (Nascimento, 2018) afro-latinos (Gonzalez, 2020) ou do movimento negro brasileiro (Gomes, 2020) investidos nesta

ação do GT GEPENE no campo da Geografia. Isso porque objetivos, a curto ou longo prazo, podem ser superados a cada fase de trabalho realizado ou mesmo abandonados e retomados em determinados momentos da luta por emancipação. Portanto, alterando-se os saberes produzidos ao longo do tempo, porém mantendo-se algo que parece relevante e que atravessou o tempo: os Valores ancestrais de reconhecimento em anúncio aberto, ora fechado, consciente ou inconsciente de grupos e pessoas, contra o racismo. E, ainda, que produziram espacialidades por meio de suas existências.

Nesse sentido, diferente da ciência pasteurizada que persiste com um sujeito abstrato e binário (homem, mulher), antecipo que, a partir respostas dos integrantes que participaram da reunião de avaliação do Seminário em 16+1 de janeiro de 2022, esta não ignora que cada membro é único e apresenta entrada no grupo em tempo distinto naquele semestre (junho a dezembro de 2021). São experiências singulares de moradia, trajetória (acadêmica) e expectativas sobre o próprio GT. Cabe, portanto, nesta pesquisa, registrar o tangível e o sensível, aí incluída a confidencialidade das respostas dadas, cujos resultados têm sido pelo uso de nomes fictícios, como dito anteriormente e orientados pelo conjunto de perguntas abaixo:

- a) Como o respondente passou a ser integrante do GT?;
- b) De que forma a pessoa contribuiu para a construção do GT durante o segundo semestre de 2021?;
- c) Como o GT contribuiu para as trajetórias individuais de seus membros?;
- d) A título de opinião pessoal, qual seria o principal objetivo do GT naquele ano e se havíamos conseguido alcançar este suposto objetivo?;

As perguntas acima foram lançadas no aplicativo (app) de coleta de respostas *Mentimeter* e apresentado aos membros do GT que participavam da reunião. Posteriormente, seguiu-se pela distribuição do link para os participantes via *WhatsApp* e chat da sala de aula virtual, cabe lembrar que estão todos *online*. As perguntas ficaram projetadas na tela da plataforma utilizada na reunião (*Google Meet*) e só mudavam para a próxima indagação quando todos respondentes finalizassem e sob o meu comando, ou seja, enquanto administradora do app e mediadora da reunião. A vantagem apresentada por esta ferramenta é que como as respostas aparecem em tela, sem identificação dos participantes, era possível conhecer um pouco mais sobre nossas percepções, ou seja, os diferentes olhares que tínhamos sobre o mesmo GT. E o resultado foi uma reunião com bastante participação.

No total, contando comigo, havia oito pessoas presentes remotamente e, a fim de garantir o seu anonimato, de acordo com os procedimentos éticos da pesquisa com seres

humanos, solicitados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG), aqui são nomeados e identificados com nomes de instrumentos afro-indígenas, a saber: Pau de Chuva, Agogô, Tambor, Aline, Caxixi, Maracá, Xequerê e Reco-Reco¹³⁰.

De acordo com a primeira pergunta, **(a) *Como o respondente passou a ser integrante do GT?***, quatro responderam que passaram a ser integrantes a partir de um convite que fiz individualmente a eles e/ou elas. “Recebi o convite da Aline para mobilizar a temática dentro do IGC”. E concluiu: “Eu topei na hora”, uma resposta de Maracá. Já o Agogô explica que ocorreu “A partir do convite da Aline em uma conversa informal, ela comentou sobre o desejo de criar esse espaço. Após isso, esse desejo nosso se concretizou e estamos aqui! :)”. As respostas contribuem para pensarmos que o convite, embora seja para fazer algo extremamente vago – “mobilizar a temática dentro do IGC” –, o sentimento de pertença se concretiza discursivamente a partir da realização das tarefas de entrar no grupo e organizar coletivamente o seminário, quando se afirma que “esse desejo nosso se concretizou e estamos aqui”.

Embora, sem identificar quem lhe convidou, temos ainda outro participante, o Tambor, informando que recebeu “(...) o convite após minha banca do TCC. Gostei da ideia, e mesmo não podendo participar efetivamente nesse primeiro momento, topei”. Assim como Xequerê que afirma ter sido “convidado no início da formação do GT”. Não foi indagado em qual momento o participante entrou no GT e nem se havia conhecimentos prévios acerca da temática a que nos debruçamos nos últimos quatro anos. Ainda assim, é possível inferir que um convite durante a apresentação de TCC pode ter ocorrido levando em consideração o estudo realizado pelo participante.

No meu caso, redigi na ocasião que “Em uma reunião da AGB BH pude externalizar meus incômodos em relação aos estudos sobre relações raciais no espaço e sua ausência no currículo da formação inicial do geógrafo, em especial no IGC. O entendimento foi de que estávamos, eu e [Agogô], propondo a criação de um GT, ao longo dos diálogos.” Nesse exercício de resposta, sintetizei o que havia ocorrido numa das Assembleias da seção local Belo Horizonte em junho de 2021, da qual participei. Nós questionamos o silêncio em torno da temática das relações étnico-raciais na Geografia, notadamente no Instituto em que muitos de nós havíamos ou estavam se formando.

Se considerarmos as respostas, apenas a minha performa o interesse em apresentar mais detalhes. E digo isso para justificar que, antes da aplicação do formulário *Google* de perguntas,

¹³⁰ Na perspectiva da pesquisa Desde Dentro, não adoto pseudônimo para mim, pois assumo meu lugar de integrante do grupo e, ao mesmo tempo, de pesquisadora que analisa e estuda a própria experiência educativa e político-formativa.

reiterei a importância do GT em organizar as memórias de sua formação como meio, inclusive, de se produzir análises (internas e externas) a partir da própria experiência. Então, é importante apontar que a sistematização dessa primeira reunião por meio de perguntas mais sintéticas e em menor volume possuía o caráter de registro memorial dos primeiros integrantes do GT.

A segunda pergunta do formulário, **(b) De que forma a pessoa contribuiu para a construção do GT durante o segundo semestre de 2021?**, envolvia o detalhamento e os conhecimentos técnicos, legais e valores éticos mobilizados para ocorrência do seminário. Ademais, sua intenção não era somente garantir que se recordassem dos fatos, mas sobretudo que se sentissem pertencentes ao GT, que tem “ocorrido” de diferentes formas e em diferentes momentos. Isso porque estávamos construindo a cada reunião e especialmente nesta, a nossa forma de ser, de fazer e viver essa experiência de aquilombamento. As respostas a ela foram organizadas no quadro abaixo:

Quadro 4 – Respostas à segunda pergunta do formulário

Integrantes	O modo como cada indivíduo contribuiu no Seminário
Pau de chuva	Transmissão das lives, levantamento de questões, sugestão de professores para a UFMG
Agogô	De forma mais prática, contribuí com as lives (participando e fazendo perguntas) e também na organização delas (nas redes sociais, nos convites às/aos inscritos, etc).
Tambor	Não consegui participar muito, apenas assisti aos encontros no Youtube.
Aline	A partir da organização do GT por meio de reuniões e atividades coletivas, ainda que remotamente.
Caxixi	Acompanhando, divulgando e estudando.
Maracá	Acredito que estar presente nas reuniões para pensar os objetivos do grupo e para a construção dos seminários foi minha maior contribuição. Além de mediar um dos seminários e estar à disposição enquanto o evento ocorria para ajudar a resolver qualquer demanda.
Xequerê	Participei das discussões de formação das mesas, divulgação, relatoria das mesas, auxiliei nas transmissões, etc.
Reco-reco	Em reunião com sugestões/ações e participação nas lives.

Fonte: elaborado pela própria autora

Dessa forma, nota-se a participação dos integrantes no Seminário não apenas como ouvintes ou participantes passivos, mas, sobretudo, como descoberta para alguns do que é

necessário e/ou de qual a melhor estratégia para realização das tarefas. Não obstante, cabe informar, que formamos inicialmente um grupo com integrantes de uma maioria desconhecidos entre si, embora majoritariamente oriundos do IGC-UFMG. Contudo, com a estratégia de direcionar conhecimentos e reconhecimento público de pesquisadores/as que nos permitiriam compreender melhor as nossas intenções e os projetos do movimento social negro nessa experiência de estar na Universidade.

Com relação à participante Maracá, destaca-se de sua resposta algo que é crucial e antecede o Seminário: “Acredito que estar presente nas reuniões para pensar os objetivos do grupo e para a construção dos seminários foi minha maior contribuição. Além de mediar um dos seminários e estar à disposição enquanto o evento ocorria para ajudar a resolver qualquer demanda”. É justamente nesse exercício de elaboração anterior e posterior ao seminário que busco centrar minha atenção. Isso porque a construção dos objetivos, que são ações pontuais, remetem à existência da motivação que causou o nascimento do grupo (em geral, as violências no mundo acadêmico) e a discussão do que já são conhecimentos acumulados de outras experiências. Ou seja, quais são os pressupostos dos quais não abrimos mão na atual conjuntura.

Por fim, destaca-se o fato de que a maioria presente na reunião avaliativa da primeira atividade do grupo apontou tarefas práticas que foram realizadas em seus espaços de vivência, uma vez que estávamos isolados fisicamente em função da pandemia de Covid-19.

Com relação a suas trajetórias enquanto membros do GT GEPENE, logo após o final do Seminário, consoante à terceira pergunta (c) ***Como o GT contribuiu para as trajetórias individuais de seus membros?***, discorro a seguir.

De acordo com Pau de Chuva, no ano de 2021, a pertença ao GT “está trazendo novos olhares para as questões raciais na Geografia, para além de quilombolas e indígenas”. É importante observar que o estudo e as pesquisas acerca de povos e comunidades tradicionais, como as quilombolas e indígenas, podem ter sido significativos para este membro, enquanto uma temática que nomeia a diferença étnico-racial, todavia, isso não necessariamente problematiza os desafios do pertencimento para esses povos, especialmente à partir das lentes geográficas tradicionais. Sobre isso, o pesquisador Diogo Cirqueira (2023) nos recorda um estudo do pesquisador Alex Ratts (2018):

Apesar dos estudos citados, Ratts (2018) ressalta que, assim como na Pedagogia, a ciência geográfica contemporânea parece estar seguindo uma tendência de resistir à incorporação das temáticas de raça, gênero e sexualidade em suas abordagens, especialmente no Brasil, onde há uma primazia das noções de “multiculturalidade” e “diversidade”. Na análise do autor, tais noções são assumidas no Brasil como uma renovação da ideia de “mestiçagem cultural”, que carrega uma negação de demandas

mais específicas dos grupos étnico-raciais subalternizados e age – pela suposta neutralidade – na reprodução do racismo e estereótipos (Cirqueira; Santos; 2023, p. 21).

A possibilidade de um estudo de campo, na atividade monográfica, advém da oportunidade que surgiu de me aproximar das ações de um grupo de pesquisa sobre geografia agrária. Na ocasião, pude considerar a identidade racial quilombola de crianças e seus impactos na construção de um currículo escolar que considere o território vivido; e, em continuidade, no mestrado, a relação do reconhecimento quilombola com a construção de projetos/políticas (sonhos) pessoais/coletivos, agora dos adolescentes, com este mesmo território. No entanto, identidade e território também eram investigações do grupo anteriormente citado, mas não se aborda/abordava uma perspectiva das lutas sociais do movimento quilombola no Brasil, tampouco do antirracismo que justifica a luta histórica pelo território para superação de sua marginalização¹³¹.

Para Reco-reco “sem dúvidas a discussão da temática racial no ensino de Geografia é uma questão que me motiva a refletir e construir caminhos”. Já para Agogô, a experiência do primeiro semestre junto ao GT GEPENE, “contribui em todos os âmbitos (acadêmico, pessoal e político), pois sempre desejei ter esse diálogo mais próximo com outras pessoas da Geografia que priorizasse temáticas com as quais me identifico”. Caxixi relembra que essa aproximação lhe “(...) permitiu descobrir uma ‘Outra Geografia’, uma geografia na qual eu me identifico”. Sobre isso, discorri em evento que

Quando a gente fala “Outra”, sabemos que, do ponto de vista das pesquisas, o “Outro” foi construído para denominar aquele que não é branco, para denominar aquele que não é homem, para denominar aquele que não é rico. Ou seja, os “Outros” aqui, e ele fala de uma “Outra” Geografia, mas a gente pode pensar nos sujeitos e nos coletivos, seriam aqueles que foram subalternizados dentro do processo colonial. Inclusive essa pessoa irá dizer “uma geografia na qual eu me identifico”. Então, imaginem vocês, estudar uma geografia que não fala sobre você, que não fala sobre suas experiências, não fala do seu povo ou falam, mas em qual perspectiva? (...) São apontadas, por exemplo, as relações de poder, de opressão, que esses grupos vivem? (Alves, 2022).¹³²

Pude observar que além da palavra “identifico”, que se repete nas duas últimas declarações registradas, Agogô aponta para o desejo de estar próxima de pessoas que “priorizasse temáticas com as quais me identifico”, demonstrando, portanto, a ausência na prioridade da questão sociorracial na agenda de análises espaciais. Consequentemente, a

¹³¹ Não diferente de muitos estudos, alguns tendem, inclusive, a consagrar o mundo idílico do rural e apostar num campesinato desracializado. Cujas consequências são políticas públicas genéricas, portanto com baixa eficácia, falta de reconhecimento de suas particularidades e a falsa ideia de que racializar considerando a interseccionalidade não seja possível ou pudesse aprisionar um determinado grupo, a uma única identidade fixa.

¹³² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q3rdVDt4PiA>

ausência de pesquisadores/as que priorizem este investimento de análise. Contudo, é oportuno recordar que alguns professores-mediadores, que foram convidados pelo GT, afirmaram que já tiveram uma ação pontual em aulas, trabalhos de campo, orientações de TCC e/ou na pós-graduação com as relações étnico-raciais, sem que necessariamente se tornasse ou fossem suas prioridades nas análises.

Ou seja, ao indagarmos sobre a contribuição do seminário, foi possível descobrir acerca dos profissionais, instituições e conseqüentemente de ambos os currículos, no momento em que estes membros do GT estiveram ou estão na condição de estudantes. Além de desvelar a função do GT GEPENE enquanto movimento negro-acadêmico, que, como afirma Tambor, está “Mostrando que é possível discutir a temática racial em ambiente acadêmico. Agrupando pessoas interessadas e dispostas a tratar do assunto, o que parece muito distante quando se está na graduação e a matriz curricular não contempla essa temática”.

E Xequerê contribui nessa argumentação ao afirmar que o GT reúne pessoas com objetivos comuns e de certa forma incomodadas com as inúmeras tensões vividas no ambiente acadêmico, no que diz respeito a uma formação mais condizente com a realidade brasileira. Estar no GT possibilita uma ampliação ainda maior do olhar sobre as questões raciais, a partir das trocas entre pesquisadores e acesso a bibliografias produzidas por autores negros da “Geografia”, assim como, na Rede de Geógrafos/as Negros/as, guardamos na nuvem com acesso aberto aos integrantes. Já Tambor narra que o impacto em sua trajetória está no fato de que “Criar uma rede de contatos com geógrafes negres contribui diretamente com apoio e base para a vida acadêmica em todos os âmbitos”. Ou seja, as ações iniciais do GT já surtem resultados quando este espaço se torna uma rede que proporciona um amortecimento aos problemas comuns a estudantes negros, cujas trajetórias colidem com o racismo acadêmico.

Cabe refletir que, enquanto “pesquisadora do campo das RER, o GT contribui (e em especial) por meio de suas categorias analíticas”. Digo isso porque essas categorias não são abarcadas, por motivos óbvios, em um programa de pós-graduação em Educação. Nesse sentido, ser membro do GT, para além de inúmeras necessidades para o desenvolvimento acadêmico, foi a oportunidade de retomar os estudos sobre a ciência geográfica a partir da minha experiência enquanto pesquisadora, professora de Geografia na Educação Básica e com trajetória nos estudos sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais. Uma experiência que pude sistematizar através da aula-palestra “Geografias em Perspectivas Negras: Experiência de formação política em Pesquisa e Educação” no curso de Extensão “Ensino de Geografia e

Relações Étnico-Raciais: Lugar de Negro”¹³³. Uma experiência importante que me fez refletir sobre a possibilidade aqui em construção: investigar a própria prática.

Figura 28 – Lançamento de livro do Programa Ações Afirmativas com artigo do GT GEPENE



Na foto: Aline Neves, Késia Oliveira, Lana Felismino e Luísa Nonato
Fonte: arquivo pessoal

Aqui abro um destaque para nossa produção em formato de artigo, a primeira do GT GEPENE em livro impresso, com o artigo¹³⁴ “Geografias em Perspectivas Negras: povoadas somos nós”, redigido por mim, Késia Rayanne Almeida Oliveira e Luísa Cristina Nonato em 2022 e publicado posteriormente. O seu conteúdo será disponibilizado na versão *ebook* e é relevante para neste momento da tese por conter partes que me permitem refletir sobre a pergunta acerca das contribuições do GT nas trajetórias individuais:

Para participante do GT, Luísa Nonato:

[...] ao ser povoada por esses espaços [Universidade], pu de me aproximar e conhecer outras pessoas, como a Aline e a Késia, que pertencem a diferentes gerações do curso de Geografia, mas que se formaram na mesma faculdade que me formou. Portanto, somos terras de povoar que se encontram através do GT GEPENE. É com nossos corpos negros, nossos desejos negros e nossas geografias que preparamos os caminhos para que outras tenham a oportunidade de povoa. A partir do que aprendemos nesses

¹³³ Atividade realizada pelo GPEGPSHI – Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Perspectiva do Ser Humano Integral. LAGEPOP – Laboratório de Geografia e Educação Popular IG – Instituto de Geografia UFU – Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=q3rdVDt4PiA>>

¹³⁴ Livro em comemoração de 20 anos do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Intitulado “Programa Ações Afirmativas na UFMG: Contribuições epistêmicas ao processo de democratização da diversidade étnico-racial na universidade” (2024, p.63-84).

espaços formativos e pela soma com aqueles que buscam uma caminhada coletiva e emancipatória, no meio acadêmico e nas lutas sociais, é que manifestamos nosso desejo por um país mais justo e menos segregado racial, social e espacialmente (Nonato, 2024, p. 68-69).

Já para a participante Késia Oliveira:

Eu queria discutir as questões de gênero e raça dentro do meu curso, mas sempre escutava a frase: “isso não é geografia!”. Entretanto, é importante destacar que essa aflição não era só minha, [...] Assim, em 2021, no meu último semestre da faculdade, fui convidada pela Lana (minha veterana [e co-fundadora do GT] para participar e construir o GT GEPENE. Fiquei muito emocionada, pois pensei que sairia do IGC sem essa oportunidade de discutir sobre as relações étnico-raciais. E por mais que este movimento tenha ocorrido de fora para dentro do IGC, me senti completa e com isso fui me envolvendo com as atividades do grupo [...] Aprendi tanto com professores, que participaram das atividades quanto com meus colegas integrantes do GT GEPENE. Para além de ter me auxiliado a me encontrar nos estudos acadêmicos, o grupo gerou em mim tanta confiança que tive a audácia de submeter um pré-projeto de mestrado sobre a construção de uma geografia antirracista, para essa mesma instituição que me negou uma “outra geografia” (Oliveira, 2024, p. 69-70).

As colegas Luísa Nonato e Késia Oliveira têm em comum, conforme narrado no artigo citado, trajetórias em territórios periféricos, baixa escolaridade de seus pais e acesso a assistência estudantil para sua permanência na UFMG, pontos semelhantes entre elas e também presentes na minha vida acadêmica. Embora tenhamos acessado o curso de Geografia em tempos distintos. No momento, Luísa acabou de ser aprovada no doutorado em Educação/UFMG e Késia finalizou, em 2023, no seu mestrado. Ambas apontam compromissos complementares junto ao GT: a continuidade dos estudos com os que buscam conhecimentos emancipatórios.

Sobre a quarta questão **(d) *A título de opinião pessoal, qual seria o principal objetivo do GT naquele ano e se havíamos conseguido alcançar este suposto objetivo?***, as respostas foram organizadas no quadro a seguir, no qual, é importante reiterar que estas são utilizadas publicamente nas ações do GT, em que somos convidados/as, momento que para nós não é comum limitar os objetivos (pessoais) de seus membros. Portanto, diferentemente do que se espera, destacamos os objetivos relatados do ano de 2021, os quais foram revisitados para lembrar que somos pessoas diferentes, com desejos e percepções distintas, porém, dentro de um mesmo projeto político e acadêmico, que poderão ser acionados via dimensão da Geografia com perspectivas negras. São estes:

Quadro 5 – Respostas à quarta pergunta do formulário

PAU DE CHUVA	RECO-RECO	MARACÁ
--------------	-----------	--------

O principal objetivo foi a formação de seus integrantes , trazer a reflexão racial na geografia dentro da AGB, do IGC-UFMG e provocar docentes da UFMG à reflexão da <u>interseccionalidade</u> de <u>raça</u> dentro da geografia.	Consolidar um grupo de discussão e provocação acerca da <u>questão racial</u> na <u>AGB-SLBH</u> e no <u>IGC-UFMG</u> . Acredito que o grupo teve visibilidade nesses espaços, porém em 2022 tem que ocupar e fortalecer as ações.	O objetivo principal é incluir a temática racial no currículo de geografia. Acredito que conseguimos contatos importantes para efetivar esse objetivo, e talvez tenhamos convencido duas professoras da importância de incluir na bibliografia textos escritos por negres.
CAXIXI O principal objetivo do GT foi tensionar a geografia do IGC-UFMG, propondo novas formas de pensar as disciplinas e mostrando caminhos possíveis.	TAMBOR Cheguei com o grupo já em andamento, mas minha impressão é que o objetivo era marcar <u>território</u> , ser visto dentro e fora do IGC , e acho que foi alcançado.	AGOGÔ Fomentar discussões entre geografia e relações raciais. Acredito que sim, pois promovemos debates importantes nas redes sociais e envolvemos pessoas diversas para se engajarem conosco nessas conversas.
XEQUERÊ Apresentar pesquisadores negros de diversas universidades brasileiras e possibilitar um contato com docentes do IGC-UFMG, e assim criar possibilidades de abordagens a partir de autores negros, diversificando a formação dos estudantes de Geografia.	ALINE Divulgar, fomentar e ampliar conhecimentos científicos acerca da espacialização dos fenômenos raciais no Brasil. Em especial, contribuir para formação política e acadêmica dos/as membros/as do GT . Acredito que alcançamos boa parte desses objetivos, se pensarmos na concretização do Seminário. - Acredito que o objetivo foi cumprido, que foi estabelecer esse primeiro contato, para o ano seguinte a tarefa é ampliar o diálogo e inserir essas discussões de forma mais integrada junto ao IGC-UFMG.	

Fonte: própria autora

O processo de ensino e aprendizagem produzido na troca de experiências, entre os membros do GT, associado à reciprocidade com relação a situações individuais de racismo acadêmico e o desenvolvimento de uma ação coletiva, aparentemente contribuiu para a escrita de objetivos alinhados, ainda que tenha sido um exercício individual e às cegas. Note-se que o respondente Tambor, que não conseguiu participar do GT desde o seu início, compreende o objetivo de um modo um tanto peculiar: a partir do conflito, que não deve ser negado, tampouco confundido com confronto ou violência, visto que se trata da crítica a um modelo de currículo que, denotado na expressão “marcar território”, exige nossa presença nas disputas epistêmicas. Ainda assim, um objetivo não totalmente distante dos demais, quando se trata de questionar os paradigmas tradicionais.

Como sabido, trata-se de um campo em disputa, contudo, com forças desiguais quando observamos os/as participantes, que falam de lugares geopolíticos distintos (e corpo político do sujeito que se pronuncia) (Grosfoguel, 2008, p.119), mas interessados diante da importância desse compromisso político e pedagógico. Portanto, entre a maioria dos membros, nota-se a esperança, não no sentido de esperar, mas, como nos lembra Paulo Freire (2021), no sentido de *esperançar*, atitude de fazer e refazer: mesmo diante das dores e/ou do muito que precisa ser realizado. É ter coragem. É apresentar “pesquisadores”, “autores negros”, “ampliar o diálogo”, “consolidar”, “divulgar e fomentar conhecimentos científicos” em perspectivas negras. E “tensionar” a atual lógica da Geografia que não in-corpora os “novos” sujeitos do ensino superior, antes e principalmente após as políticas de ações afirmativas: então, cada vez mais, é preciso considerar que “o lixo vai falar, e numa boa”, como nos lembra Lélia Gonzalez (1984, p.225), uma vez que o silenciamento¹³⁵ não é uma opção válida para o caminhar.

Interessa agora, neste último subtítulo, apresentar a sistematização da percepção dos integrantes acerca dos objetivos GT GEPENE, alargando ou sintetizando-as com os saberes do grupo, como já dito, apresentados invariavelmente nas atividades públicas e em reunião interna em que pude apresentar a logomarca criada para o Instagram Geoafro Lutas. Indago-me em que medida os objetivos se afastam ou se aproximam das contribuições do Movimento Negro? E qual tipo de sistematizações são possíveis a partir do campo das Geografias das Relações Étnico-raciais e das Geografias Negras? Acredito que a resposta a essas perguntas pode nos ajudar a mobilizar o que são experiências negro-acadêmicas nas Geografias em Perspectivas Negras, a partir do GT GEPENE. Podem, ainda que no limite, provocar para construção de métodos/dinâmicas de auto-avaliação interna de grupos acadêmicos interessados em construir agendas negro-educadoras a partir de conhecimentos coletivos e individuais.

E já antecipo como resultado parcial que o Seminário não foi um fim em si mesmo, ele demarcou aprendizagens em nosso grupo e contribuiu, como narrado até aqui, para o avanço nas trajetórias acadêmicas de muitos integrantes, bem como para fundação de um grupo denominado “Interseccionalidade Geografias Negras”, no interior da Pós-Graduação do IGC/UFGM, bem como apoiou indiretamente outros geógrafos/as da Rede de Geógrafos/as

¹³⁵ Sempre que escrevo as referências bibliográficas que me ajudam a compreender o fenômeno que analiso, neste caso a construção de ações pessoais e coletivas de antirracismo no ensino e na militância geográfica a partir do meu corpo negro, fico atenta ao ano de publicação das obras. Uma questão que parece ser um mero cuidado com datas, mas diz respeito à visualização de linhas de espaço-tempo paralelas. Enquanto, a belorizontina Lélia Gonzalez diz, no Rio de Janeiro que o “lixo vai falar e numa boa”, temos o belorizontino Luís Alberto, na capital de Minas Gerais, investigando o silenciamento de professores/as acerca do racismo no ambiente escolar. A primeira tese que analisa a questão racial no programa de pós graduação em Educação da UFGM, defendida em 1985. Há quase quatro décadas atrás, antes do centenário da abolição da escravidão.

Negros/as na construção de outros GTs junto à AGB. Portanto, foi preciso mobilizar ações, reflexões e escolhas estratégicas que mantivessem a cumplicidade, afeto e objetivos individuais e coletivos preservados, o que suspeito ser possível por meio de **Saberes ancestrais de reconhecimento**. Isso porque se valoriza quem veio antes, coletivos e indivíduos, algo fundamental, inclusive na ciência, para que se garanta o diálogo construtivo com as bases do conhecimento em ação.

5.4 Contribuições negro-acadêmicas: de saberes e valores

De posse do quadro anterior, com os objetivos elencados individualmente pelos 8 membros presentes na primeira reunião pós Seminário, observa-se um alinhamento com relação ao entendimento de qual seria o objetivo “naquele ano” de 2021. É possível afirmar, entre outras tentativas de análise, que eles se referem a duas ações em especial: 1. “a formação de seus integrantes” e público inscrito – “política e acadêmica” –, o que fortalece a origem de um “grupo de discussão” que se coloca publicamente, daí o “ser visto”; e, 2. “fomentar discussões entre geografia e relações étnico-raciais”. Contudo, definindo o lócus dessa discussão a partir da institucionalidade, já que a maioria dos membros do GT descreve a importância do diálogo acerca da “questão racial [notadamente] na AGB-SLBH e no IGC-UFGM”.

Ao definir a formação político-acadêmica, nota-se que ela foi uma estratégia para justificar a importância de profissionais engajados do ponto de vista ético e político nas questões raciais de espacialização – note-se que sem distinção entre licenciatura, bacharelado ou professores/as na pós-graduação. Ou seja, não foi uma formação interna e fechada aos membros do GT. Além disso, implica-se as instituições como espaços importantes para se “tensionar a geografia”. Isso pode ser organizado a partir de aprendizagens anteriores, por exemplo, a acerca do racismo institucional (Gonzaga, 2017), que vem sendo apontado pelo Movimento Negro desde à década de 1970, por meio de militantes e intelectuais negros. Além disso, pode ser sistematizado teoricamente em ações públicas (como na criminalização do racismo e constitucionalidade de cotas sociorraciais) e produções científicas em diferentes áreas (como a área de saúde da população negra no interior da ABPN).

Portanto, a institucionalidade é ponto nevrálgico no entendimento de que elas são constituídas por pessoas, porém, organizadas por um modo de funcionamento que perpetua a segregação racial por meio de seus instrumentos de funcionamento. Operar a partir de conhecimentos organizados por intelectuais do/no Movimento Negro e Movimento Negro de Base Acadêmica (Ratts, 2009; 2011) nos permite agir a partir de outro espaço-tempo da luta

antirracista. Há um benefício no acúmulo desses conhecimentos que nos permite avançar em ações cada vez mais práticas, porém, não menos teóricas ou problematizadas individual ou coletivamente.

Assim, nos últimos anos, as ações antirracistas podem ser reconhecidas nos ambientes acadêmicos, por exemplo, por meio do questionamento ao epistemicídio (Carneiro, 2005). Ou, de outro modo, o seu combate se dá “propondo novas formas de pensar”, ou seja, oferecendo a materialidade de experiências já existentes em solo brasileiro, como a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, no ano de 2012, segundo as quais, a construção curricular ocorre na sistematização de vivências próprias de cada território com sua população. Isso em oposição à lógica ocidental de organização curricular, que é motivo de dúvidas até mesmo sobre sua democrática construção. A exemplo, a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Ainda assim, dentre os objetivos citados, as palavras “raça” e “currículo” merecem maior atenção. Embora raça não esteja vinculada estritamente à identidade negra, sabemos que essa é uma construção histórica que foi utilizada para definir diferenças socioculturais e desde o período colonial até o século XIX/XX – neste último, nas pseudociências biologizantes –, raça se deu para manutenção da lógica hierarquizante de brutal desumanização, até os dias atuais com o genocídio da juventude negra, ou mesmo, o cárcere que reúne contingenciamento maior de pessoas pretas e pardas (negras), se comparada com o grupo racial branco. Desse modo, o grupo mobilizou muito mais as derivações da palavra “raça”, que possibilita indicar o sentido do antirracismo frente às desiguais “relações” vividas no Brasil. Foram as palavras:

reflexão racial - questão racial - temática racial - relações raciais - fenômenos raciais

Para compreender essa orientação, busco, no artigo “Considerações sobre as Geografias das Relações Étnico-Raciais e as Geografias Negras no Brasil” – uma produção do pesquisador Diogo Cirqueira e da pesquisadora Mariza Fernandes dos Santos (2023) que se debruçaram na tarefa de compreender a presença do “segmento” étnico-racial no interior da Geografia –, uma tendência nas últimas duas décadas que inclui um conjunto de ações e publicações. De acordo com esse artigo, contido na Seção Temática Geografias Negras da Revista ANPEGE, é possível verificar duas vertentes no Brasil, então nomeadas como as Geografias das Relações Étnico-Raciais e as Geografias Negras. Ambas oriundas de sujeitos, que buscam se coletivizar nos espaços acadêmicos, influenciados pelas lutas antirracistas do Movimento Negro na Educação:

As “Geografias Negras”(…), buscam constituir uma reflexão ontológica, centrada na população negra, sobre o discurso geográfico e a experiência geográfica. Uma consequência disso é desimplicar a reflexão geográfica dos efeitos do racismo unicamente, o que supõe ampliar as possibilidades interpretativas e epistemológicas. Enquanto as “Geografias das Relações Étnico-raciais” expressam concepções do campo da sociologia e da antropologia das relações raciais tradicionais e, consequentemente, visões que restringem a posição de um pesquisador distanciado dos “objetos” e sujeitos da pesquisa, bem como a ideia implícita da população negra como “objeto de pesquisa”, as Geografias Negras pulverizam e questionam o lugar do(a) “cientista” e as fronteiras que envolvem a relação sujeito/objeto e pesquisador/pesquisado. É assumido o caráter imanente da geografia ou do espaço na experiência humana, a “geograficidade” (Dardel, 2011), o que torna impossível uma mirada neutra, atópica, anacrônica e espectral. Nesse sentido, é reivindicado um conhecimento corporificado ao se enfatizar um sujeito-pesquisador comprometido e engajado não somente com o conhecimento que está sendo produzido, mas também com os sujeitos da pesquisa. Entendendo que não há uma indissociabilidade literal e absoluta entre a experiência do espaço e uma reflexão sobre o espaço, o sujeito pesquisador, na concepção das Geografias Negras, para utilizarmos os termos de Eduardo de Oliveira, é “criador e criatura” na produção do espaço e na produção do conhecimento geográfico (Cirqueira; Santos; 2023, p.6, 13).

Como apontado, as “Geografias das Relações Étnico-raciais” estão mais ligadas à sociologia e à antropologia, e tendem a tratar as relações raciais de uma forma mais tradicional. Consequentemente, reproduz experiências de pesquisa em que o/a cientista assume os temas com métodos e metodologias que lhe permitem estar relativamente diante de um “*objeto* de pesquisa”. No entanto, é preciso considerar que esse distanciamento do/a pesquisador/a-pesquisado/a é tensionado por intelectuais negros, como o sociólogo Guerreiro Ramos. A pesquisadora Geny Guimarães constrói seu método na Geografia em diálogo com as produções de Ramos e o denomina igualmente como método “desde dentro”.

Neste método proposto, as subjetividades que o assunto possui não são abstraídas ou retiradas ao longo da pesquisa; dessa maneira, o lugar de existência e fala são relevantes. E dialogando com a metódica de Ramos (1995) e Achugar (2006) por terem se dedicado a pensar “o lugar do negro desde dentro” e a partir do que possam ser as heranças africanas. Assim, estabelecer uma [relação entre método, metodologia e objeto de estudo] (Guimarães, 2019, p. 86).

Isso de modo que as escritas enegrecidas não só questionam o distanciamento e a ideia de uma separação rígida entre quem pesquisa e quem (ou o que) é pesquisado, como também busca romper com a recorrente discussão do racismo, ampliando a forma como entendemos e transformamos o conhecimento sobre o espaço. Essa experiência epistêmica denomina-se “Geografias Negras”. Essa “transposição”, como escreve a pesquisadora Geny Guimarães, “entendo ser possível repensar as espacialidades [...] conhecendo e reconhecendo o desconhecido (García, 2018), buscando acessos e informações antes imperceptíveis [...] como é a proposta das “afroepistemologias” (García, 2018), pois boa parte da geohistória por uma perspectiva da negritude nunca foi contada (Guimarães, 2019, p.87, 91)

Considerando que a experiência do espaço está intimamente ligada às experiências humanas, ou seja, o/a pesquisador/a não é um mero observador do espaço, mas parte desse processo de produção e análise, é possível afirmar que as “Geografias Negras” defendem que tal ciência não pode ser tratada de forma neutra ou distante. Ou seja, quem pesquisa deve ter o compromisso com as pessoas e as realidades que estuda. Dito isso, o conhecimento gerado deve levar em conta essa relação de proximidade e engajamento.

Isso se aproxima do objetivo apresentado pelo GT GEPENE: “criar possibilidades de **abordagens a partir de autores/as negros/as, diversificando a formação** dos estudantes de Geografia” (Xequerê). Nesse caso, a corporeidade negra, não essencializada (Ramos, 1955; Fanon [1952]1983, Bhabha, 1998), se torna central diante das opressões, pois são corpos que vivem:

[...] o lugar do negro imposto pela alteridade e o lugar do negro concebido e construído por seu grupo social [...] Podemos pensar o corpo como um espaço de cuidado ancestral mantido por meio das ritualísticas religiosas que são cotidianas. Assim, faz parte da circularidade ou dos valores civilizacionais africanos que auxiliam a pensar o corpo como um instrumento central, segundo Trindade (2006-2010) necessário para a transmissão de saberes, principalmente para as crianças, tendo em vista elementos como: religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo/comunitarismo, ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital/Axé, oralidade (Guimarães, 2019, p. 92).

Não é demais observar que a questão da corporeidade foi, se não central, muitas vezes, a dimensão mais acessada pelos professores-negro-palestrantes, durante o Seminário, cujos encontros tiveram como foco: 1º encontro: a presença negro-acadêmica, via políticas afirmativas, imprimindo a importância dos estudos da herança africana nos cursos de Geografia; 2º encontro: as contribuições das experiências de pesquisadores/as negros/as na produção de um conhecimento enegrecido que diversifica a forma de conceber a ciência; 3º encontro: a interseccionalidade, raça, classe e gênero como marcador social para compreender como o espaço é apropriado a partir de corpos atravessados por diferentes violências; 4º encontro: como a necropolítica se torna um projeto racial arquitetado para controle dos corpos desde o período colonial. Diante disso, nota-se que o objetivo de construir um Seminário com professores/as-palestrantes negros/as de diferentes universidades públicas se concretiza a partir da discussão também da corporeidade.

De outro modo, são os objetivos que a princípio interessam nesta análise, pois as experiências vividas pelos integrantes do GT, em suas graduações e pós-graduações, é que validam o compromisso assumido em realizar uma tarefa que se configura numa ação engajada.

Pode-se afirmar, nesse sentido, que ao sintetizar a resposta do GT a partir da pergunta “(...) *qual seria o principal objetivo do GT naquele ano (...)?*” nos aproximamos de uma “Geografia das Relações Étnico-Raciais”. Ou seja, vivemos a experiência de relatos de resultados de pesquisa e análises do ponto de vista epistêmico, em quase todos os encontros, que invariavelmente ainda demonstram o distanciamento entre pesquisado/a e pesquisador/a – embora, nenhum professor/a-palestrante tenha se posicionado a favor da neutralidade científica.

Pelo contrário, um dos princípios contidos em seus discursos coaduna com o encontrado no interior do Movimento Negro brasileiro: sujeitos, historicamente subalternizados na sociedade não devem ser tratados em pesquisas como objetos de curiosidade dos brancos. Uma crítica importante nas relações étnico-raciais, já que raramente a identidade branca é considerada uma raça, salvo indiretamente nos estudos sobre racismo. Daí a motivação de alguns pesquisadores em investigar possibilidades de se criar métodos e metodologias comprometidos com a realização de pesquisas que racializem a experiência das pessoas brancas, como o ocorrido acerca da branquitude (Laborne, 2019), seja ela de diferentes tipologias.

Por outro lado, a alternativa de não se aprisionar a um constructo colonial de raça, tal qual a palavra “negro”, inventada pelos europeus, é uma contradição a ser enfrentada. Isso significa que afirmar a identidade a partir do que ainda precisa ser conhecido e reconhecido se torna uma necessidade vital frente ao massacre vivido pelas desigualdades sociorraciais, interseccionadas com outras dimensões como classe, gênero e território, no Brasil e em diferentes contextos da diáspora africana. Ademais, ainda que nossa atuação esteja no combate ao epistemicídio e que se espacialize nas universidades com currículos conservadores, os membros do GT apontam uma mescla das características das Geografias em Relações Étnico-Raciais e as Geografias Negras se considerarmos seu protagonismo, pós pandemia de Covid-19, ao passarem de observadores, aprendizes passivos no Seminário, para militantes acadêmicos que conseguem mobilizar conteúdos, autores/as negros e ensinamentos a partir da Geografia.

Assim, após o Seminário, os participantes-membros do GT GEPENE, entendem que ainda é preciso “ocupar e fortalecer as ações” (Reco-reco), então, sinalizo no quadro abaixo as atividades referentes aos anos de 2022 a 2024 que apontam o compromisso de construir conhecimento, após a pandemia, com a Universidade e o IGC/UFGM, a partir da presença corporizada. Ou seja, a partir da experiência vivida:

Quadro 6 – Atividades do GT GEPENE referentes aos anos de 2022 a 2024

Mês/Ano	Atividade	Principal objetivo ou atividade
---------	-----------	---------------------------------

		realizada.
01/2022	Grupo de Estudos (GE) com convidados-autores/as dos materiais estudados.	Criamos o GE para que as pessoas interagissem com o conteúdo estudado e os participantes que seguiram conosco após o Seminário. Plataforma google meet.
07/2022	XX Encontro Nacional de Geógrafos (ENG)	Ofertamos na seção GTs o tema: Teorias e práticas geográficas de antirracismo. Primeiro contato com a AGB nacional com vitória na plenária final para apoio técnico e político junto o MP. Afim de se responsabilizar PPG em Geografia que não formam geógrafos para atuarem com as DCNERER.
09/2022	Disciplina África: ¹³⁶	Contribuímos presencialmente com conteúdos e na condução da aula. E ementa com referências próprias do campo das relações raciais.
10/2022	Sessão cinema: “Mulher Rei” com o GT GEPENE	Debatemos o filme “Mulher Rei” em suas contribuições geohistóricas para nós brasileiros.
11/2022	Mesa Redonda Ações Afirmativas em Diálogo com a Educação Básica - FaE/UFGM	Os participantes da Disciplina ‘África’ assistem presencialmente à Mesa Redonda - equivalente à uma das aulas que seria por nós ministrada.
12/2022	Aula-palestra ¹³⁷ : GPEGPSHI - LAGEPOP/UFU	Ministrei a aula/palestra: GT GEPENE: Experiência de Formação política em Pesquisa e Educação.
12/2022	Dossiê Geografias em Perspectivas Negras - Revista Continentes UFRJ ¹³⁸	Colaborei com a organização do Dossiê a partir da criação do eixo 2: Epistemologias negras e ciência geográfica ¹³⁹ . O foco foi em

¹³⁶ Ementa: A disciplina visa possibilitar uma compreensão geográfica caracterizando a formação/deformação e o desenvolvimento da África na nova ordem mundial. A abordagem visa priorizar a história e a geografia com seus diferentes eventos que propiciaram o encaminhamento de processos socioeconômicos e políticos que reverberam até os dias atuais. Verificar as relações às escalas nacional e internacional: África/África e África com demais países no/do mundo assim como o Brasil. Programa: 1. Por que o ensino de África?; 2. A natureza na África; 2. Organização territorial; 3. A diáspora africana; 4. Imperialismo e neocolonialismo; 5. África no contexto atual; 6. África e Afrobrasilidade na Educação Básica; 7. Ensino de África.

¹³⁷ E disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=q3rdVDt4PiA>>

¹³⁸ Dossiê disponível em <<https://www.revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/issue/view/24>>

¹³⁹ Os outros dois eixos foram: 1. Corpo-território e as interfaces entre gênero, raça e sexualidades (por Eduardo Oliveira Miranda) e 3. GeoNegras e Diferentes Linguagens (por Geny Ferreira Guimarães). O eixo em que me responsabilizei por acolher e avaliar os artigos recebidos foi publicado para divulgação com a seguinte informação: Eixo 2: Epistemologias negras e ciência geográfica. O presente eixo reuniu produções teóricas que se debruçaram em analisar a espacialidade das experiências negras nas Américas e as diferentes formas de ocupação de tais grupos sob a ótica de conceitos fundamentais da ciência geográfica. Em destaque, temos escritas acadêmicas que apontam processos de descolonização epistêmica da Geografia e/ou do ensino de

		escritas sobre descolonização epistêmica da Geografia e/ou do ensino de Geografia no Brasil, a partir da Lei Federal Nº 10.639/2003.
06/2023	20ª Edição Domingo no Campus: Roda de Capoeira e Educação Antirracista (FUNDEP-UFMG)	Intermediamos a atividade de capoeira com falas sobre corpo-território, dando ênfase a Educação para as relações étnico-raciais.
05/2023	II Semana de Geografia - SEGEO 2023 - IGC/UFMG Tema: Por uma Geografia de Resistências	Realizamos a mediação da palestra “Educação Ensino de Geografia e as Relações Étnico-Raciais” ministrada pela profa Vanessa Eleutério (FaE/UFMG)
03/2023	Reuniões de planejamento: Trabalho de campo em territórios negros.	Criamos um roteiro anual de trabalhos de campo enegrecidos em BH e RMBH/MG: Trajeto Largo do Rosário, Ocupação Izidora, Quilombo Mata do Tição (Jaboticatubas/MG), Quilombo Arturos (Contagem/MG), Associação de Mulheres da Vila Bispo de Mauro (Ribeirão das Neves/MG), Retomada Indígena (Brumadinho/MG) ou Quilombo do Açude (Santana do Riacho/MG)
03/2023	Visita ao Museu de Quilombos e Favelas Urbanos (MUQUIFU)	Realizamos essa visita para conhecermos, enquanto coletivo, o espaço com auxílio do historiador Pe. Mauro. Este foi o primeiro campo enegrecido que realizamos, ainda no início da sistematização metodológica.
09/2023	24ª UFMG Jovem: Conversa com cientistas: Aline, Luiza e Reinaldo do GT Geografias em Perspectivas Negras	Dialogamos com estudantes de escolas públicas e privadas de várias cidades mineiras acerca de uma ciência https://www.youtube.com/watch?v=fQsU44U4cME
2024	Disciplina “Aprender a olhar: o trabalho de campo na formação de professores de geografia, ida ao VIII Congresso Brasileiro de Geógrafos”. Aula do GT: Corpo-território no Trabalho de Campo	Ofertamos aula acerca do que seria um trabalho de campo enegrecido. E realizamos um trabalho de campo no bairro Concórdia/Belo Horizonte, cuja origem e uso do território vive experiências negras que originaram no período de construção da cidade de BH.
2024	Trabalho de campo	Ofertamos o Campo no bairro Concórdia (Pequena África): o GT intermediou a ação com duas instituições: 1. Religiosa: Nzo Kabila e 2. Cultural: Kilombo Êres -

Geografia no Brasil, a partir da Lei Federal Nº 10.639/2003, que altera/complementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. Tais produções, ao apontar análises a partir da racialização do espaço, podem ser lidas em seu conjunto enquanto resultados das mobilizações das lutas antirracistas na diáspora africana.

		Mensageiras dos Ventos.
2024	Congresso Brasileiro de Geógrafos/as - CBG - AGB	GT com relato de experiência e sistematização coletiva, com participantes, do que é fundamental para construção de um trabalho de campo enegrecido na Geografia. Publicação na AGB em Debate: avaliação do CBG, uma análise coletiva.
2024	Congresso de Pesquisadores Negros - COPENE - ABPN	Apresentação de artigo que reflete criticamente sobre a experiência do trabalho de campo com perspectivas negras.

Fonte: elaborado pela autora com contribuições de Luísa Nonato e Ana Carolina Figueiredo (GT GEPENE)

Assim, como nosso objetivo é também agir “**diversificando a formação** dos estudantes de Geografia” (Xequerê), o fazemos a partir da necessidade de descolonizar não somente o conhecimento científico, mas o desconhecimento sobre nós mesmos. Seria uma busca inevitável para os que assumem este compromisso. Na mesma reunião do dia 16+1 de janeiro de 2022, decidimos pelo grupo de estudos, que ainda seria remotamente, porém com maior interação. A estratégia de combinar temáticas e convidados/as-autores foi retomada e houve um saldo positivo, ao passo que os participantes do Seminário, buscaram também se inserirem no grupo de estudos de mesmo nome do GT, que ainda permanece ativo no *WhatsApp* com informes sobre Geografia e relações raciais em interface com negritude, africanidades, interseccionalidades, interdisciplinaridades e informações sobre concursos e intercâmbios.

Figura 29 – Participantes do GT GEPENE após reunião - IGC UFMG



Fonte: arquivo pessoal

Descrição: registro dos membros presentes em reunião agendada no IGC/UFMG.

Pude notar que isso implica também num certo movimento das “Geografias das Relações Étnico-Raciais” para ações mais próximas da experiência das “Geografias Negras”. Isso porque, ao se aquilombar na sala de aula do *Google Meet*, foi possível compartilhar situações similares com colegas de outras Universidades – havia a inversão, um ambiente de estudo majoritariamente negro com graduandos e doutores, outrora objetos de pesquisa, agora sujeitos na pesquisa, atentos à diferenciação entre “negro vida” e “negro tema” (Ramos, 1955, p.128), para que a experiência não fosse a reprodução das atuais práticas de pesquisa.

Naquele mesmo ano, após o Seminário, o GT GEPENE se apresenta no Encontro Nacional de Geógrafos (ENG). Momento esse em que pudemos falar não somente do Seminário, mas das aprendizagens advindas do Grupo de Estudos. Ou seja, das “intervenções atravessadas pelo constructo social de raça e identidade negra, tais como: história do

pensamento geográfico, método e metodologias geográficas, geografia econômica do Brasil, currículo de Geografia e a Lei nº 10639/03, territorialidades urbanas e rurais, corporeidade e intersecções entre raça, gênero, sexualidade e classe, a questão ambiental e cosmo percepção espacial e os etnomapeamentos. Cabe lembrar aqui que estas não são apenas temáticas, mas sobretudo reflexões críticas baseadas em experiências de sujeitos e povos subalternizados [...]¹⁴⁰”.

Figura 30 – Arte de divulgação dos Encontros do Grupo de Estudos GEPENE - 2022



Fonte: arquivos do GT GPENE

Descrição: a) Encontro Raça e Relações Raciais na Geografia brasileira; b) Encontro Planejamento Territorial com foco em Belo Horizonte ; c) Encontro Geografia Econômica do Brasil e a questão racial; d) Encontro Racismo Ambiental

¹⁴⁰ Disponível em: https://www.eng2022.agb.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=555

Então, mesclando o que havíamos aprendido acerca da neutralidade científica e a importante presença dos pesquisadores/as que realizam estudos em Geografias Negras e das Relações Étnico-Raciais que aceitaram o nosso convite, de modo solidário, de ministrar palestras no Seminário e exposições no Grupo de Estudos, endossávamos o que o Movimento Negro, em seu princípio educador nos provê: a importância de reconhecer os que “vêm antes”, ou seja, os mais velhos, os mais sábios e/ou aqueles que corporalmente viveram a experiência de reexistências e podem dar contribuições para nossa emancipação. Então, foi importante compreender – na prática – o papel em reconhecer os que “vieram antes”, militantes e intelectuais, pesquisadores/as negros/as engajados/as, cujas contribuições foram fundamentais para as práticas desenvolvidas, até o momento, pelo GT GEPENE. E que neste trecho da pesquisa gostaria de nomear como **saberes ancestrais de reconhecimento**.

Dentre essas práticas, e por força de síntese, finalizo destacando o planejamento e a prática de trabalhos de campo enegrecidos no ano de 2024, os quais ultrapassam a ideia de (re)conhecer territórios negros, mas que fazem parte das nossas vivências junto às produções de outras pessoas que territorializam estes espaços reunindo aprendizagens artísticas, estéticas, políticas, teóricas, espirituais, identitárias e do mundo do trabalho; e que corroboram o compromisso assumido por nós na construção de técnicas que poderão amparar o trabalho de campo (na Geografia e além) com pessoas que vivem nos territórios a serem investigados ou conhecidos.

Do ponto de vista teórico, as contribuições e sistematizações sobre o assunto foram amparados pela experiência: primeiro junto à disciplina “Aprender a olhar: o trabalho de campo na formação de professores de geografia”; depois, no próprio campo realizado no bairro Concórdia/Belo Horizonte; e no XX CBG, em São Paulo, com a oferta de uma Roda de conversa sobre a “importância de uma perspectiva negra nos trabalhos de campo em territórios marcados pela produção de uma memória e de um patrimônio afrodiaspórico”, incluindo a escrita coletiva – com os participantes-inscritos – sobre principais proposições sobre o tema (público, espaços, recursos, pessoas do território, linguagens, conhecimentos a serem mobilizados antes e durante o campo etc); por fim, em comunicação oral do trabalho junto ao XIII COPENE, na Sessão temática “ST064: Geografias Negras”, a ser publicado no Caderno de Resumos com o nome: “Por uma perspectiva afrocentrada em trabalhos de campo: uma experiência geográfica na Pequena África belorizontina”. Com destaque para conceitos como de cosmopercepção, que foi inserido no modo de agir do GT GEPENE, por meio do Seminário com o pesquisador Eduardo Miranda e no grupo de estudos com a pesquisadora Paula Regina Cordeiro. Conceito cuja

autoria é da pesquisadora nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí, que nos permite dialogar com pessoas e modos de vida que guardam experiências transatlânticas (Ratts, 2007), ao contribuir para a superação da noção ocidental de apreensão da realidade centrado, sobretudo, na visão. Esse reconhecimento de outros sentidos da dimensão sensorial contribui para realização de um trabalho de campo mais inclusivo, porque mais distante da histórica objetificação de memórias e criações afrodiaspóricas. Somaram-se, portanto, às confluências de conhecimentos sistematizados por autoras negras como Beatriz Nascimento (2021), Lélia Gonzalez (1988), Sueli Carneiro (2005), Nilma Lino Gomes (2017) e Leda Maria Martins (1997).

Já a antropóloga Lélia Gonzalez (1984), [...] argumenta que a consciência se configura como uma dinâmica de dominação do ser por meio de práticas colonizadoras, a memória se manifesta como um ato de resistência. Nas palavras da autora, o não-saber se estabelece como um conhecimento inscrito da história não escrita, como “lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que a memória inclui [...]” (Gonzalez, 1984, p. 226). Uma experiência de diálogos que os estudantes, no trabalho de campo, puderam vivenciar ao escutarem as memórias, não escritas na história oficial, das moradoras e sacerdotes Nengua Kamuxinú e Zinguelê do terreiro angola N'zo Kabila. [...] Em consonância com a teoria social crítica de Lélia Gonzalez, a historiadora Beatriz Nascimento também abordava o tema da memória ao criar o termo “Orí”, que se trata de um movimento de libertação da população negra em diáspora. Nas palavras do antropólogo Alex Ratts na obra “Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento: [...] relação entre intelecto e memória, entre cabeça e corpo, entre pessoa e terra, correlação adequada para se interpretar numa única visada restauradora a desumanização do indivíduo negro e suas possibilidades de reconstrução de si, como parte de uma coletividade (Ratts, 2006, p. 63). Nessa perspectiva, estar mergulhado de corpo e mente na atividade artística produzida pelo Kilombo Erês - Mensageiras do Ventos - para recepcionar os/as estudantes do trabalho de campo, foi a oportunidade de compreensão, por outros sentidos, acerca da conexão que os “mais novos” têm construído nesse processo de libertação e retorno às referências que reúnem o que a dominação quis aniquilar (Alves; Nonato, Pereira, 2024, s/p - no prelo).

Ademais, todas as experiências que poderão ser melhor detalhadas em artigos e publicações ainda mais acessíveis que uma tese, e tão merecidamente serem registradas de modo coletivo, pois este é nosso modo de atuação, trarão consigo sempre mais elementos das vivências produzidas. E, sobretudo, o desejo de abrir caminhos para os que virão. Cabe destacar que, embora o GT GEPENE esteja ligado à Geografia, especificamente via AGB SLBH, nenhum diálogo travado até então se desprende do compromisso com a Educação¹⁴¹. Com um

¹⁴¹ No 15º Encontro Nacional de Prática Ensino de Geografia (ENPEG) é possível destacar a atividade ofertada pela pesquisadora Geny Guimarães. O minicurso Geo-grafias Negras discutiu o que significa Geo-grafias Negras enquanto epistemologia, método e metodologia. A professora apresentou também práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, que colaboram para propostas interdisciplinares e percepções, representações e relações distintas, tais como com o cinema e a literatura. No entanto, descreve no resumo do minicurso que são centrais e permanentes em seu método a questão metodológica e as dimensões raciais do espaço; coadunando teoria e prática. Compete reiterar que não se trata de um método a ser aplicado apenas na Educação Básica, mas também em atividades do Ensino superior. Outras atividades foram o workshop denominado “Relações raciais,

currículo voltado às reparações e a necessidade de conhecer o que é ativamente apagado pelo colonialismo.

educação antirracista e ensino de Geografia”, ofertado pelos expositores Diogo Marçal Cirqueira, Gabriel R. Fortunato de Freitas Monteiro – UEMG/Campus, Paula Regina de Oliveira Cordeiro, Simone Antunes Ferreira. Minha contribuição se deu na Mesa Temática: Ensino de Geografia na escola: narrativas docentes. Neste mesmo evento, publiquei o artigo ENSINO DE ÁFRICA E AFRICANIDADES EM GEOGRAFIA: internacionalização de práticas pedagógicas entre Angola e Brasil. Disponível no link: <https://drive.google.com/drive/folders/1vrECvdrfPSMyBrRJLzsDdoCfqJF5ksMw> Acesso em 07 nov 2024

CONCLUSÃO

Eu me orgulho de ter chegado aqui, não me permitindo ser a “Outra”, mas na perspectiva de si. Não por vaidade narcísica cujo risco é afogar-se, segundo a mitologia grega, mas me vejo no espelho de Oxum, mitologia iorubá. Isso porque sei que escrevo com tantas vozes, ecos, sentimentos ancestrais e de pessoas que me pedem para não serem esquecidas. Encontrei autoconhecimento, então vi que muitas estão em mim. É preciso dizer que é uma responsabilidade muito grande concluir uma tese que se quer não hegemônica e organizada a partir da experiência, pessoal e intransferível, bem como materializada na escrita de si.

A minha prática investigativa será encontrada em tantos lugares, falo o que senti, vi, degustei, vivi e sei que tudo isso é muito limitado, mas único, obviamente. Ainda assim, outras pessoas também o fizeram. Eu narro a partir do que me recordo e as lembranças são seguramente fragmentadas, em outras vezes com marcas ininteligíveis, como quando sonhamos algo e não sabemos o porquê de tantas informações. No entanto, em outros momentos, esses “frames” parecem conectados com a realidade. Estou aqui ouvindo “canções de liberdade”, de Bob Marley e chorando enquanto redijo, embora ele cante “No woman, no cry” nesse momento. Afinal, essa emancipação de me tornar doutora em Educação é um título que faz muito sentido para quem está na luta antirracista, anticapacitista, antipatriarcal e, portanto, anticapitalista no mundo acadêmico. É preciso, cuidadosamente, ter acesso e saber utilizar artifícios do próprio sistema, ao passo que questionar tem sido insuficiente. Por isso, é necessário ter coragem de experimentar a liberdade que buscamos.

Então, me inspirei nas encruzilhadas, nos movimentos espiralares, nas giras e rodas, nas performances do corpo negro, nas informações possíveis de se revelar no trânsito atlântico das Adinkras, nas oferendas de axé, no desde dentro para recuperar algo que minha mãe fazia e que, no meu primeiro trabalho de campo como pesquisadora – na comunidade quilombola de Barro Preto/MG – vi as mulheres negras fazendo em suas filhas, netas e crianças da vizinhança: as tranças. Ali me reconheci, me conectei ancestralmente, e assim como tranço o cabelo do meu Kasule, trancei as lições aprendidas: lavei, perfumei, desembaracei, trancei, me inspirei e hoje me vejo capaz de continuar aprendendo e compartilhando novas formas de recuperar e construir conhecimento. Portanto, não estamos falando de estética somente, embora ela também seja ato político.

Às vezes, me indago se ser uma pessoa alheia às questões políticas e sociais não seria mais leve. E se eu pudesse ser uma ilha? Eu escolheria manter meu entendimento, ancestral, de que natureza (ecossistemas: vivos e não vivos interagindo com estabilidade) e corpo (humanos) são uma coisa só nessa grande vida que é o nosso planeta. Entretanto, até mesmo esta aprendizagem me veio por meios políticos e por formas conhecidas e não reconhecidas de re-existência do meu povo. O fato é que como mulher, negra, periférica, desde criança não pude me furtar de aprender nas lutas. Por mais que eu quisesse, sou filha da crença em fazermos um futuro melhor. E aprendiz daqueles que dizem que o futuro é agora. Então, nesses últimos quatro anos, o que fiz e faço é entender que na luta há momentos de paz e ação reflexiva, mas esses movimentos não são um balé performático síncrono no tempo e/ou espaço, tangíveis ou possíveis de se dominar. A vida é sempre complexa. Mas, “bailemos”, como nos lembra o jogador de futebol Vinny Júnior! A nossa dança é ancestral e não se move sem o chão, essa relação com a natureza.

Então, coube entender que a luta é a experiência em si, ou seja, a ação no cotidiano quase sempre ordinário, ora banhado por ações estratégicas, quase tudo sempre filtrado pela reflexão do meu ofício e compartilhado em família. Aprendi que minha prática tem sido alimentada por valores, e não os vejo desvencilhada destes, como os sistematizados pela pesquisadora Nilma Lino Gomes, intuitivamente presente na minha prática pedagógica e sempre lembrados, ora apresentados, em formações que realizo como assessora pedagógica em relações étnico-raciais pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Dentre esses, destaco ao meu modo na tese, como as elaborações de nossa ancestralidade ao reconhecer aprendizagens que nos são demasiadamente importantes para seguirmos de pé. O que conseqüentemente significa a valorização dos que vieram antes, dosando inclusive como fazer isso, pois indubitavelmente isso envolve também conflitos – próprios da nossa condição humana e que nem devem ser evitados. Assim como afetos no reconhecimento dos que estão chegando e que são valorosos nesse trabalho coletivo, daí a importância da formação política e o reconhecimento mútuo de nossa ancestralidade para cura de traumas coloniais.

Com a corporeidade, trago o campo político de atuação e sem a qual não há interação com o espaço geográfico. Já a memória me conduziu a uma escrita que me possibilita o autoconhecimento: enquanto pessoa com trajetória individual, mas também coletiva no oceano da diáspora negra; e talvez um pouco menos explorado, mas presente, a inventividade ou criação regida pelo dizível (escuta e leitura que faço do ambiente e das pessoas/estudantes para construção de projetos coletivos) e pelo invisível (alimentado inicialmente em práticas afro-

católicas e posteriormente em espiritualidade cultivada por elementos e práticas do sagrado afro-brasileiro).

Além disso, ao longo da escrita da tese, estive acompanhada de alguns sons repletos de energia vital. Na fase em que desenvolvia as práticas pedagógicas na escola, especialmente o intercâmbio Raízes Angola Brasil (2021), em que o contexto político foi de pandemia e período da extrema direita no poder (2018-2022), foram as músicas de Emicida, via álbum AmarElo, que me encorajavam a ficar esperançosa: “Cê vai sair dessa prisão (aham) / Cê vai atrás desse diploma / Com a fúria da beleza do Sol, entendeu? (É isso) / Faz isso por nós / Faz essa por nós (vai)”. Inclusive, os estudantes ouviam essas músicas enquanto aguardavam os demais entrarem na sala de aula virtual. E quando a angústia apertava, pois mulher negra, professora e pesquisadora (estas duas últimas palavras são sinônimas nesta tese e na vida), eram as músicas calmas de Mateus Aleluia ou intempestivas de Elza Soares que faziam a minha energia ser renovada, ou simplesmente na gira, na circularidade de um samba, eu me refazia em corpo livre no pós-pandemia.

E para concluir a fase de análise, foram as canções de corpo e alma do multi artista Sérgio Pererê que me fizeram respirar compassadamente e não adoecer, bem como um mergulho no Rio (Negro) de Janeiro, que pude experimentar na companhia delicada e afetuosa de mulheres e homens negras/os.

Mas, afinal, quais são os resultados da pesquisa? Eu estou narrando: eu não posso ser a mesma pessoa de 2020 quando entrei no doutorado e nem gostaria de ser, embora tenha sido desafiador escrever a partir de uma mente acelerada e um cotidiano de muitos afazeres, que se interconectam e são, muitas vezes, difíceis de decifrar senão por reflexões mais detidas. E ainda assim, a vida é sempre muito complexa para ser traduzida em palavras. Todavia, o exercício aqui é também outro, ele depende de uma escrita que buscou se alinhar com um campo de pesquisa que nasce antes de existir: “Exú matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”.

Emicida traduziu esse ditado de origem iorubá falando de si, de nós: “Eu não sinto que vim, eu sinto que voltei” (2019). E que, de alguma forma, meus sonhos e minhas práticas, em dado momento considerada o inédito viável, começaram muito antes da minha chegada. É o que acredito, o GT GEPENE, como um movimento social negro logrado por intelectuais negros, oriundos de diferentes fases do antirracismo na academia dos anos 1970, 1990 e 2000 e 2020, me convida a conhecer e reconhecê-lo, desde dentro. Em circuito formativo oferecido pelo Ação

Educativa, em São Paulo/SP, pude expor alguns resultados dos objetivos previstos no Seminário¹⁴²:

Acreditamos que os resultados do fomento às ferramentas teórico-metodológicas do campo das relações étnico-raciais [...] *Geografias Negras* ou com *Perspectivas Negras* podem ser melhor observadas no investimento formativo ocorrido entre os integrantes do próprio GT. Os resultados foram: integrantes com pesquisas antirracistas que passaram a integrar a pós-graduação em Geografia (IGC-UFMG) e o Programa de Pós Graduação em Educação (FaE-UFMG) - doutorado e mestrados; segurança para construção de seus Trabalhos de Conclusão de Curso; criação de um Grupo de Estudos em Relações Étnico-Raciais na Pós-graduação do IGC-UFMG; incentivo a construção de novos GTs em seções locais que não têm a discussão com perspectivas negras e estreitamente com os GTs atuais (em outros municípios brasileiros) para construção de agendas em eventos de maior porte como o Congresso Brasileiro de Geógrafos/as (CBG); continuidade da metodologia de envolver professores/as do IGC-UFMG em encontros do Núcleo de Estudos do GT GEPENE (Formulário de Registro nº3 do Curso Interseccionalidade em Ação, 2024).

Do ponto de vista daquilo que não estava sendo previsto após o Seminário, aqui considerando a experiência de grupo autogestado e marcado pela militância acadêmica, destaco que, embora tivéssemos estudado demasiadamente o roteiro do formulário de inscrição, ainda assim tivemos que alterá-lo no andamento do Seminário. E não fizemos uso, ainda que previsto, dos dados presentes no mesmo. Contudo, se mantêm entre os membros o cuidado com a organização do conteúdo que temos produzido, já que são marcas das aprendizagens e sistematização dos conhecimentos que acumulamos na academia.

Já a partir das análises entre saberes do movimento negro junto ao GT GEPENE destaco as elaborações: os **saberes políticos corporais**, os **saberes das disputas negro-epistêmicas**, os **saberes interseccionais de articulação** e os **saberes da indignação em movimento**. Já com minha experiência enquanto professora da Educação Básica, em estreita relação com o entendimento do que seria uma Pedagogia da Diversidade, apresento: os **Saberes individuais e coletivos de territorialidades** (que não se excluem) e podem ser encontrados nos **Valores ancestrais de reconhecimento**, que não está alheio ao afeto, pelo contrário, é imprescindível por meio do amor como ação revolucionária, como bem explica a pesquisadora bell hooks (2021).

Em suma, por alguns anos eu pensei que a capacidade de geógrafos/as em pensar e redigir concatenando um conjunto complexo de informações fosse algo ligado ao seu ofício em organizar espacialmente as relações de conexão, localização, distribuição, extensão, ordem,

¹⁴² São resultados parciais, realizados no mês de Julho, por meio do circuito formativo “Interseccionalidade em ação”. Estes foram registrados em formulário adaptado do livro “Para sistematizar experiências” de Oscar Jara Holiday e tradução de Maria Viviana V. Resende (2006).

analogia, diferenciação próprios do raciocínio geográfico. E vi geógrafos/as negros/as qualificando esse pensamento, nos últimos 20 anos, em pesquisas que evidenciavam as distintas produções do território a partir do pertencimento racial em diálogo interdisciplinar e intercultural, como a literatura, a música, a história, as cartografias não hegemônicas, as linguagens e seus sujeitos. Essa influência me fez construir um modo particular na experiência docente, pois nunca consegui lecionar sobre a formação territorial brasileira sem ensinar/aprender acerca do direito à diferença. Tampouco, sem recuperar as recentes aprendizagens que temos, das últimas décadas, acerca dos povos indígenas e africanos e as interseccionalidades que os movimentos sociais negros e feministas evocam, o que me permite lecionar sempre com conhecimentos novos e plurais a respeito de povos que estão se autorreconhecendo em narrativas emancipatórias.

Entretanto, o que narro só é Pedagogia da Diversidade porque falo de sujeitos e com sujeitos que precisam ser implicados nas escalas de análise necessárias para compreensão das relações e tensões espaço-temporais. E nas quais estão, inevitavelmente, contidas as construções de classe, raça, gênero, capacidade, origem, religião etc. Trata-se de uma pedagogia, que não é a do Oprimido como nos Nilma Lino Gomes (2022) e nem do Outro como me faz lembrar Jesus Chucho García (2018), e sim de nós que podemos buscar individual e coletivamente por meio da Educação escolar, um sentido de estar no mundo a partir do seu lugar (espaço) de enunciação.

Na Pedagogia da Diversidade, estão contidos saberes, como já anunciado acima, individuais e coletivos, que são consequência de Valores ancestrais de reconhecimento. Valores esses em que o indivíduo precisa transformar a si na relação com os demais, não sendo possível ao professor/educador fazer aquilo que é próprio da trajetória do estudante: o autoconhecimento. É a partir dele que uma pessoa, um indivíduo, se tornará um ser com “individualidade forte”, como nos lembra Milton Santos, e buscará também o reconhecimento de seus pares e em luta para superar o que lhe é externo: os estereótipos/estigmas, preconceitos que tenta aprisioná-lo, muitas vezes, a um reconhecimento falido conforme pude sistematizar durante o mestrado. Contudo, a Pedagogia da Diversidade prevê que o/a estudante não fará esse movimento isolado/a, sozinho/a, mas sempre em diálogo com pares e considerando sua identidade. O que, na escola, pode e deve ser construída com membros de toda a comunidade, aí incluída a relação com o seu território com outras escalas geográficas de comunicação direta ou indireta (livro didático, filmes, músicas, trabalhos de campo, visitas museais, teatro, eventos intercolegiais, projetos governamentais etc.).

Aulas baseadas em saberes ancestrais de reconhecimento permitem que profissionais e estudantes, negros, brancos, migrantes, refugiados, amarelos, indígenas, seja na EJA ou na Educação Infantil, se sintam confiantes em realizarem ações de promoção do conhecimento alinhado a valorização de conhecimentos locais, familiares, comunitários etc, que resguardecem o direito à cidadania e às individualidades. Com isto, a palavra diversidade não se torna esvaziada, mas rica em participação, afeto, possibilidades e consciente, inclusive, das lutas enfrentadas pelas famílias e profissionais no interior de um sistema capitalista. É preciso recuperar o sentido da diversidade, então capturado pelo desejo consumista produzido por um sistema que busca sugar toda nossa criatividade existencial, aqui recorro das provocações quase diárias da indígena Avelin Buniacá Kambiwá, pernambucana e moradora na região oeste de Belo Horizonte.

Além disso, os **Valores ancestrais de reconhecimento** são a marca de acúmulos não escolares e que, indubitavelmente, estão presentes no fazer escolar desde a luta pelo direito da escola se tornar uma instituição pública, ou seja, de todos/as e para todos/as. São valores presentes nas professoras negras que exercem o magistério, mas também nas pessoas brancas cujas famílias e/ou vivências são oriundas da cultura negro-brasileira. São valores que me permitem afirmar que “a criança que fui interfere diretamente na/o professor/a que sou hoje”. As lições aprendidas na infância, em diferentes territórios vividos, não são esquecidas e circunscrevem muitas decisões tomadas no ambiente escolar, que, portanto, não apenas da formação acadêmica de tais profissionais.

Estamos enegrecendo a escola pública, mas isso não deve se dar com uma corporeidade silenciada. O ato de pedir a bênção ao mais velho (dos que vieram antes), do qual muitos consideram de grande importância e outros em desuso, pode ser traduzido também na vida adulta do professor a partir do cuidado com as relações no local de trabalho: a escola ou mesmo a universidade. Em que medida estou reverenciando, valorizando e/ou ressignificando as aprendizagens oriundas das famílias dos estudantes que aqui se apresentam? Contudo, o que é possível de fato ratificar nas ações e valores estabelecidos na rotina escolar dos professores/as que atuaram antes de mim nesta instituição? Isto inclui, o que devemos romper ou mesmo denunciar como rotinas e práticas segregadoras ou eivadas de privilégios da branquitude.

Uma educação antirracista, antipatriarcal, anticapacitista, antiLGBTfóbica, portanto, inclui ser honesto consigo, com suas práticas e com as pessoas com quem se dialoga. Sendo a interculturalidade e interseccionalidade fundamentais nesses saberes sistematizados por indivíduos e coletivos negros, visto que ambas organizam as alianças necessárias para que o/a

estudante desenvolva uma postura, não somente crítica, mas de ampliação do senso de justiça epistêmica, social, econômica, política e cultural acerca do lugar onde vive a uma consciência planetária. Que para além de questionar, na realidade, se materializa em ações que dialogam com o cotidiano e a ciência: soluções para condições de vida no local, uso de diferentes linguagens para aprender e ensinar, questões ambientais vinculadas a diferentes perspectivas ontológicas e experiências com outros territórios e territorialidades.

Os valores ancestrais de reconhecimento por meio do GT nos permitiu iniciar os trabalhos considerando as produções e a presença de alguns pesquisadores/as importantes no movimentos das Geografias das Relações Étnico-Raciais e Geografias Negras, conforme organização do pesquisador Diogo Cirqueira. Este que também foi responsável pela abertura da segunda atividade do GT GEPENE com ênfase nos seus estudos sobre uma Geografia Raciológica, de acordo com Geny Guimarães, por descortinar as condições ontológicas desta ciência a partir de seu contexto geopolítico a incidir com teorias pseudocientíficas de raça. Este reconhecimento mútuo fortaleceu o grupo do ponto de vista intelectual e de seus compromissos com a Universidade e comunidades negras.

E, na militância, indago o que, do ponto de vista metodológico, o GT GEPENE aprendeu e que pode ser organizado em saberes próprios do movimento negro, que é educador? (Gomes, 2017). Temos:

A. Os saberes político-corporais: em que, o aumento do nível de conhecimento acerca das lutas antirracistas no Brasil atingem sua centralidade no ambiente acadêmico. Este ambiente, desde o advento das políticas de cotas, nº12711/2012 (alterada para pela Lei nº14723/2023), vem sendo tensionado por uma corporeidade afro-diaspórica que questiona e produz novas espacialidades de intervenção no conjunto de regras ou modelos para a produção de conhecimento, por meio de organizações negras autogestadas ou não: GTs, coletivos, grupos de estudo, pesquisa e extensão. Buscando o reconhecimento em relação às suas individualidades e a valorização da expertise de cientistas negros/as por meio de suas ações coletivas. E, estrategicamente, decidindo acerca de sua condição diante da institucionalidade universitária. Esta, inclusive, que historicamente se mantém hegemônica nas relações de poder, não necessariamente por mérito, mas por dispositivos próprios de manutenção de seus ideais e privilégios. O que confere à organização negra a atualização de seus debates acerca do trabalho que realiza com a comunidade acadêmica e, muitas vezes, fora dela para manutenção de seus valores e objetivos a serem alcançados. Considerando o pertencimento étnico-racial e as possibilidades de análises geográficas a partir e com a corporeidade.

B. Os saberes das disputas-negro-epistêmicas: estão presentes desde há década de 1970 e recebe reforço nos anos de 1990-2000, nos ambientes acadêmicos, com intelectuais negros/as brasileiros/as que, dialogando com cientistas de outras partes do país e fora deste, contribuíram para construção de um campo de pesquisa que considere a dimensão racial do espaço. A circulação da produção intelectual negra pode ser observada por meio de eventos da Geografia, quanto da ABPN e/ou outras áreas do conhecimento como na antropologia, sociologia e educação. As produções (disciplinas, dossiês, seminários, intercâmbios etc) organizadas por estes pesquisadores/as contribuíram recentemente para polarizações denominadas Geografias Negras e Geografias das Relações Étnico-Raciais, que podem se diferenciar a partir do próprio método: objeto de pesquisa, autoria na enunciação e intencionalidade com os resultados de suas investigações. São saberes que se destacam na sua relação de antagonismo com a produção hegemônica, mas não sem conflitos com este e entre si. E do qual as contribuições do ponto de vista do método se destaca o “desde dentro” em pesquisas que se considera o lugar de enunciação do cientista e seu compromisso político com a luta antirracista. Especialmente nas formulações interdisciplinares do pesquisador Alex Ratts e da pesquisadora Geny Guimarães. Além disso, destaca-se nesses saberes a superação da crença de se buscar ser reconhecido pelo lócus hegemônico, tomando para si o marco histórico e espacial de existência das Geografias Negras, antes mesmo de seu atual autorreconhecimento datado no ano de 2018, via atividade ocorrida no COPENE..

C. Os saberes interseccionais de articulação: são saberes da prática que analisam a localização epistêmica e geopolítica dos corpos e instituições a que estes pertencem, considerando a (des)igualdade na distribuição de poder (tempo) e as dimensões ofertadas (no espaço) para celebração, ou não, de ações coletivas e parcerias de trabalho. Uma aprendizagem que compreende as estruturas de dominação e cooptação das experiências negras, e que não se permitem ser objetos de curiosidade ou agendas temáticas da sociedade, cujo resultado tem apontado para o desperdício epistêmico. Assim, ações como desobediência ao modo hegemônico podem ser vistas, se produzidas com intenções e ações coletivas, um ato desejável ou necessário nos diálogos com pessoas não negras e outras áreas do conhecimento. Comunicação e cumplicidade nas lutas por emancipação encontram nesses saberes a oportunidade para ações político progressistas, interculturais, interseccionais e para avanço da ciência. O resultado tem sido a produção de espacialidades negras em ambientes acadêmicos e alinhados com objetivos já redigidos nos dois Manifestos da Rede de Geógrafos/as Negros/as, que podem ser refletidos na ação insurgente e coletiva de agir e demandar as perspectiva negras

na Geografia, quer em espaços hegemônicos e os produzidos pela própria Rede e/ou seus movimentos locais e regionais. Uma agenda comum à Geografia das Relações Étnico-Raciais, que se afirma a partir de contribuições teóricas de outros campos de pesquisa, como a sociologia e a antropologia.

D. Saberes da indignação em movimento: a produção de políticas públicas eficientes para contenção e perseguição aos corpos e territorialidades negros/as, assim como sua ausência estratégica, afeta a experiência de todas as pessoas negras no país, conscientes ou não do racismo, cabendo aos grupos e indivíduos que se colocam no exercício de produzir conhecimento, muitas vezes a partir da denúncia, nos reeducar (e também aos parceiros) e apontar quando os governos estão se afastando ainda mais dos diálogos próprios de um Estado Democrático e de Direito. Esse é um saber inconformado, que lida com a visibilidade daqueles que experimentam vidas desumanizadas e não deixam estes nomes serem esquecidos. Ademais, mobilizam e lidam com sentimentos para ação política contra diferentes formas de opressão. Sendo o afeto emancipatório, muito mais que sentimento, seria o movimento, a ação coletiva. Porém, compreendendo que o amor, tão evocado em teorias de feministas negras como bell hooks, é um elemento importante para mudanças de comportamentos e valores.

Além disso, apontei os distanciamentos e elos que encontrei entre os movimentos de pesquisadores/as das Geografias Negras e Geografias das Relações Étnico-Raciais, a partir da Live transmitida pela ABPN com a pesquisadora Geny Guimarães e os pesquisadores Alex Ratts e Renato Emerson dos Santos, realizada no ano de 2021, e outros materiais documentais como os Manifestos produzidos pela Rede de Geógrafos/as Negros, publicações de artigos, dossiês, notas de reuniões e as duas disciplinas Geografias Negras. Contudo, foi muito importante ver o pleno alinhamento desse entendimento acerca dos dois movimentos em conversas realizadas no último mês (nov.2024) com o pesquisador Diogo Cirqueira, que me apresentou suas análises publicadas com a pesquisadora Mariza Santos no Dossiê Geografias Negras da Revista ENANPEGE.

Por meio desta pesquisa, é possível constatar que o GT GEPENE apresenta características que o afasta das Geografias Negras como por meio da autoria negra, uma vez que pesquisadores/as não negros/as podem construir suas investigações considerando sua trajetória e temática de interesse no campo antirracista, considerando a relação com a identidade negra. Observo também que a Geografia das Relações Étnico-Raciais possui mais abertura para estas experiências de fronteiras, que se apresentam até o momento mais abertas e permeáveis. No entanto, vejo que o GT também se afasta de algumas nuances desse movimento quando

observo que há um desejo de se romper com métodos/metodologias de outras áreas do conhecimento (sociologia, antropologia etc.) no afã de se construir a consistência do campo em Geografias Negras, portanto concordando com esta última.

Nesse sentido, o GT parece mesmo se configurar a partir de seus ideais iniciais, contudo, não preso às sistematizações realizadas no ano de 2021, pois muitas foram as experiências desde então: trabalhos de campo, colaboração em disciplinas, ações coletivas com outros grupos como MUQUIFU e atividades acadêmicas da UFMG. Portanto, a palavra “perspectivas” melhor se aplica à contribuição que o grupo deseja construir com as Geografias Negras. Ainda assim, tudo indica que ele se mantém aberto às aprendizagens possíveis com as Geografias em Relações Étnico-Raciais.

Ao incidir como **Geografias em Perspectivas Negras**, ele se anuncia como um grupo que nasce da polifonia da palavra Geografias, que também nasce da denúncia marcada por experiências, de seus membros, com o racismo acadêmico antinegros. A indignação é um dos saberes que reúne essas pessoas em busca de justiça epistêmica, sobretudo pensando nos estudantes de licenciatura em Geografia/UFMG. Então, África e africanidades no ensino de Geografia e o diálogo com profissionais para ampliação das referências bibliográficas e de orientação de TCCs sobre temáticas de espacialização de fenômenos raciais nos interessou de imediato. Os saberes das disputas epistêmicas, com a contribuição de pesquisadores da Rede de Geógrafos/as Negros/as, alargou o horizonte do grupo com relação ao método e metodologias e o desejo em escrever acerca das reflexões que construímos após atividades que exigiam um saber político-corpóreo. Acredito que, ao longo dessa trajetória, o GT GEPENE se permitiu aprender com as Geografias Racializadas, origem de quase todas as ciências, senão todas. Com as Geografias Negras, as Geografias das Relações Étnico-Raciais, de tal modo que o guarda-chuva “perspectivas” não elimina seu posicionamento radical, oriundo dos saberes interseccionais de articulação, em ter como referência mais importante os/as intelectuais negros/as do Brasil, o que inclui a sua corporeidade/biografia e produção acadêmica. Bem como atuar considerando a rede de afeto necessária ao enfrentamento que se quer construir no meio acadêmico. Acredito que a filosofia Ubuntu dê conta de organizar esse cuidado uns com os outros.

Ademais, acredito que o diálogo com pesquisadores negros/as que constroem uma trajetória individual, em gabinete, possa ser de menor interesse, já que o GT construiu como premissa a importância do reconhecimento recíproco. Isso significa, estando ou não no interior da Rede de Geógrafos/as Negros/as, nos interessa diálogos com pesquisadores/as que não

estejam trilhando caminhos solitários, mas aqueles que possuem experiências coletivas de emancipação e compromisso sempre indignado a contribuir com atividades coletivas, como a escrita dos Manifestos produzidos pela Rede, bem como o acampar e o enfrentamento às dissonâncias presentes no interior de seus departamentos, acerca da presença negra nas salas de aula das universidades brasileiras. Uma defesa que se faz pública a favor das políticas de ações afirmativas de entrada e permanência desse público e outros, como os povos indígenas.

Portanto, ao sistematizar tais conhecimentos oriundos dos movimentos sociais negros a incidir nas rotas das Geografias que produzimos na ciência e no cotidiano, espero ter contribuído para o registro e sistematização de uma experiência coletiva e que possibilite também reflexões sobre quem somos e como podemos continuar essa caminhada.

Talvez aqui termine a tese, mas não me esqueci da **Menina da Etiópia**. Então, para quem quiser saber mais, é preciso compreender que concomitantemente às reflexões elencadas nesta tese, há aquelas que confluem de modo que ainda não consigo nomear. Assim, segue abaixo uma delas, como um apêndice de minha escrevivência, desde dentro, sobre as marcas complexas das relações étnico-raciais na Educação escolar e não escolar.

Indago: a menina da Etiópia teria sido mais feliz e segura de si, se sua trajetória tivesse se cruzado com as informações que ela tanto queria e/ou precisasse receber a respeito de um território africano? No caso, explicações acerca de um país chamado Etiópia. Estou aqui fazendo conjecturas a partir de minha experiência como professora formadora, que já atuou em análise literária de obras de literatura afrobrasileira, africana e indígena da Educação Infantil, Ensino Fundamental e da EJA, por meio de suas atribuições enquanto assessora pedagógica em relações étnico-raciais pela SMED/BH. Então, ousou sonhar com uma menina interna, que vive em mim, e mensurar possibilidades desta ter encontrado ou recebido, quando pequena, um livro infantil que lhe trouxesse algumas respostas nas palmas das mãos. Portanto, vou divagar, mas não faço de maneira ingênua, portanto a partir da experiência como avaliadora de livros, inclusive didáticos pelo PNLD.

Quem sabe, este livro que imagino agora apresentasse com responsabilidade e ética a história de um país que lutou contra o exército italiano e vitorioso estivesse a impactar todos os países da África com seu orgulho em ser livre, aqui, obviamente, com muitas aspas para nós adultos. Um livro livre de estereótipos: eu teria conhecido o movimento pan africanista, ainda criança? Ou que o/a autor/a desse livro falasse de modo lúdico e com alteridade devida sobre um dos mais poderosos impérios africanos: Reino de Axum (Aksum). O quão feliz ela ficaria em saber que a escrita teve berço nessa região do chifre da África, onde o aramaico até hoje

segue vivo entre judeus etíopes. Imagino as ilustrações do livro, cuidadosamente feitas para que a criança tenha noção dos traços do aramaico etíope (escrita ge'ez). Não teria apenas o Egito como referência de escrita em África, os hieróglifos. Se bem que, na minha infância, o Egito nem mesmo era considerado um país africano, mas sim um território imaginadamente branco, europeu, graças às injustiças epistêmicas.

Ela certamente ficaria abismada com o fato da Etiópia ter monumentos, patrimônios como as Igrejas Escavadas na Rocha de Lalibela, que remonta o catolicismo ortodoxo antes mesmo da colonização. Mas, esta última informação sobre ser antes da colonização, poderia estar disponível no pós-texto, onde a família ou a escola pudesse explorar este elemento quando fosse importante. Contudo, é bem possível que ela leria este livro para seus irmãos à noite e até fizesse suspense, uma cena, sobre os primeiros vestígios do homo sapiens serem encontrados neste território, como por exemplo, os fragmentos ósseos que foram usados para reconstituir a tão famosa “Lucy” e motivo de imensa curiosidade para muitas crianças.

Ademais, a menina não precisaria saber detalhes sobre a biografia do líder Ras Tafari (ex-imperador Haile Selassie), mas seria importante saber das informações míticas sobre sua suposta linhagem com o Rei Salomão ou Rainha de Sabá. Ou como este líder negro respeitado por grandes chefes de estados foi visto como realização de uma profecia para parte dos adeptos uma nova religião surgida na Jamaica, o Rastafari. Então, seria um livro com igual distribuição entre imagens/figuras de homens/meninos e mulheres/meninas. E também sem hierarquizações de diferenças étnicas, sem elementos capacitistas ou agressões simbólicas.

Se ela soubesse que quando nasceu, falecia outro líder – o cantor/compositor Bob Marley – que havia pregado o amor em suas letras de música, teria a menina retrucado a sua tia que disse palavras absurdas sobre os dreads desse camarada? Aposto que cresceria mais orgulhosa em conhecer o reggae, ao entender que ele possui diálogo intrínseco com uma filosofia impregnada de bem viver. Ou seja, apresentaria um contexto de diáspora negra em que pessoas numa ilha aqui na América Central faziam referência à possibilidade de um dia de fato serem livres. E isto não teria sido tão diferente do sonho de muitos brasileiros, especialmente membros do movimento negro, que tiveram Zumbi como liderança mítica. Histórias tão fortes e cujos saberes nascem da necessidade em se ter esperança.

Certamente, a menina teria viajado sem sair do entorno das serras do local onde morava, apenas com sua imaginação de criança pretinha. Seria chamada de menina da Etiópia e isso não teria lhe causado um trauma colonial, como bem explica a pesquisadora Grada Kilomba em sua obra “Memórias da Plantação”. Assim como as famílias e comunidades quilombolas, as

crianças seriam poupadas das histórias dolorosas para se saberem dignas, porque de fato o são. E nem mesmo a Europa precisaria ser lembrada nesse belo livro, não sob o risco de simplificação de fatos históricos. Contudo, não precisamos reviver histórias de ruptura, mas histórias de como nos unimos, negros/as e também indígenas, e criamos novas espacialidades a partir dessa existência, desde o continente africano de onde fomos apartados.

Então, me sinto compromissada com a luta antirracista, por saber que ela tem projetos emancipatórios. Caberá à menina brasileira, hoje mulher negra latino-americana, que atua na promoção da atual política nacional de educação para as relações étnico-raciais e quilombolas (PNEERQ) por meio da formação de gestores, e de outras ações, contribuir para que “canções de liberdade”, emancipação da escravidão mental – e não somente material – estejam presentes em ambientes escolares. E que a escola se “desemparede” e encontre outros espaços de aprendizagem dignos no território. Com equidade, respeito, amor e ética oriunda das corporeidades negras. Além dos grupos que tanto nos mobilizam a construir ações estratégicas de interseccionalidade e interculturalidade no seu fazer pedagógico na Educação Básica e superior. É preciso não parar de sonhar e construir ferramentas emancipatórias!

Figura 31 – Arte produzida e apresentada na Qualificação de tese de Simone Flores



Fonte: produção de Simone Flores
 Descrição: registro de membros da Rede de Geógrafos/as Negros/as.

Figura 32 – Arte produzida e apresentada por Dandara Silva no VIII CBG



Fonte: produção de Dandara Silva

Descrição: homenagem realizada durante apresentação da Mesa “As cotas raciais mudaram a composição da Geografia brasileira?” Convidado: Prof. Renato Emerson Nascimento dos Santos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. *Perspectivas de abordagem do currículo no novo milênio*. Recife: Bagão, 2006.
- ADAMS, T. WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 585- 590, jul/dez. 2015.
- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. Trad. de Júlia Romeu. Belo Horizonte: Companhia das Letras, 2019.
- ADICHIE, C. N. *Sejamos todos feministas*. Trad. Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.
- AKOTIRENE, C. *O que é interseccionalidade?* São Paulo: Ed. Letramento, 2018.
- ALMEIDA, M. de. Corporeidades negras em risco: o racismo acadêmico e seus afetos. *Revista Humanidades e Inovação*, v.7, n.25, 2020. Coletânea organizada e editada pela União dos Coletivos Pan-Africanistas, 2018b, p. 413-30.
- ALVES, W. R.; SOUZA, J. G. de. A Geografia e o Materialismo Histórico Dialético. *Terra Livre*, v. 1, n. 54, p. 923-961, jan.-jun./2020.
- ALVES, A. N. R. *Comunidade Quilombola Santana*. Coleção Terra de Quilombos. Rio de Janeiro, 2015.
- ALVES, A. N. R. África no ensino de Geografia: práticas de escuta, diálogo e troca de experiências. In: GEBARA, T. A. A; REGIS, M. C. (Org.). *Ciclo permanente de estudo e debates sobre Educação Básica: percursos em ensino, pesquisa e extensão universitária*. – 1. ed. – Belo Horizonte: Centro Pedagógico, 2019.
- ALVES, A. N. R. Camaradas fazem geografias negras na infância e adolescência. In: GOMES, ARAÚJO (org.). *Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.
- ALVES, A. N. R. Escrevivendo com conhecimentos locais: Reflexões de uma pesquisadora-negro-educadora durante a pandemia de Covid-19. *GEOgraphia*, Niterói, v. 24, n. 53, p. 1-18, out. 2022. Disponível em <<https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2022.v24i53.a55626>> Acesso em 03 mar 2024.
- ALVES, A. N. R. *Juventude quilombola: projetos de vida, sonhos comunitários e luta por reconhecimento*. 2015. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- ALVES, A. N. R. *Território Quilombola e Escola: Percepções do Lugar a partir do uso de mapas mentais*. 2012. Monografia — Instituto de Geografia e Ciências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

ALVES, A. N. R.; COSTA, S. R. J. *O produto artesanal docente: entre práticas pedagógicas e o trabalho intelectual*. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 11818 - Resumo Expandido - Trabalho - 15a Reunião da ANPEd – Sudeste (2022) ISSN: 2595-7945 GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais. 2022.

ALVES, A. N. R.; DELPHIM, M. Contribuições das geografias negras na “Crônica de 19 de maio de 1888”, de Machado de Assis: enfrentando a farsa. In: GUIMARÃES, G. (org.) *Geografias negras e estratégias pedagógicas*. João e Pedro Editores, 2021. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/04/EBOOK_Geografias-negras-e-estrategias-pedagogicas-2.pdf>

ALVES, A. N. R.; FARIA, R. B. de; SILVA, N. N. da. O Grupo De Estudos Ações Afirmativas (GEAA): uma construção coletiva de estudantes negras(os). *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S. l.], v. 14, n. Ed. Especi, p. 129–146, 2022. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1447>. Acesso em: 21 jan. 2025.

ALVES, A. N. R. NONATO, L. C.; “Circuito serra: transitando na quebrada” – uma experiência educativa com grupos socioculturais juvenis do Aglomerado da Serra (BH/MG). *Anais do XVI Simpósio Nacional de Geografia Urbana - XVI SIMPURB*, v. 1, p. 2797–2812, 2019.

ALVES, A. N. R.; NONATO, L. C.; PEREIRA, R. da S. Por uma perspectiva afrocentrada em trabalhos de campo: uma experiência geográfica na Pequena África belorizontina. In: *XIII COPENE*. Anais [...]. Belém: ABPN, 2024. (No prelo)

ALVES, A. N. R.; OLIVEIRA, K.; NONATO, L. Geografias em Perspectivas Negras: povoada somos nós. In: *Programa Ações Afirmativas na UFMG: Contribuições epistêmicas ao processo de democratização da diversidade étnico-racial na universidade*. Contagem: Escola cidadã, 2024. p.63-8.

ANJOS, R. S. A. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 173-184.

ANJOS, R. S. A. dos. Geografia, cartografia e o Brasil africano: algumas representações. *Revista do Departamento de Geografia*, v. esp. cartogeo, p. 332-350, 2014. Disponível em: <<http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/21180>>

ARROYO, M. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? Dossiê “Paulo Freire: o legado global”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: FaE/UFMG, jan/dez. 2019.

AZEVEDO, C. *Onda Negra, Medo Branco: O Negro no Imaginário das Elites - Século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARBOSA, W. N. *Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras*. Brasília, DF: Ministério da Cultura; Fundação Cultural Palmares, 1994.

BASONI, I. C. G.; MERLO, M. C. R. Autoetnografia e formação docente: histórias e identificações. *Estudos da linguagem e etnografias: caminhos percorridos, subversões e possibilidades*. *Revista (Con)Textos Linguísticos*. Vitória, v. 16, n.35, p.79-93, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/39011>>

BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1993.

BENTO, C. *O pacto da branquitude*. 1 ed. São Paulo: Cia das Letras, 2022.

BENTO, M.; CARONE, I (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

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

BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica revisitada e a branquitude. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 6, n. 13, p. 88-106, jun. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/152>. Acesso em: 20 out. 2022.

CARDOSO, Lourenço. *Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista*. Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 8(1): 607-630, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v8n1/v8n1a28.pdf>

CARNEIRO, A. S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, A. S. Gênero e raça na sociedade brasileira. In: CARNEIRO, A. S. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Polén, 2019. p. 150-184.

CARVALHO, J. J. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 88-113, dez./fev. 2005-2006. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1053.pdf> Acesso em: 06 de jul. de 2019.

CASTRO, J. de. *Geografia da Fome: o dilema brasileiro: pão ou aço*. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, S. R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, S. R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del

Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 09-23.

CAVALEIRO, E. (org.). *Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola*. São Paulo: São Luiz, 1999.

CIRQUEIRA, D. M. *Entre o corpo e a teoria: a questão étnico-racial na obra e na trajetória socioespacial de Milton Santos*. 2010. Dissertação de Mestrado - Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Geografia (IESA), Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2010.

CLANCE, P. R. *The impostor phenomenon: overcoming the fear that haunts your success*. Atlanta, GA: Peachtree, 1985.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>>

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>>

COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORDEIRO, P. R. de O. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Dossiê: Decolonialidade e Perspectiva Negra. *Soc. estado*, Brasília, jan/apr. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100006>>

CORDEIRO, P. R. de O. *Essa terra é para filhos e netos não vende e não pode trocar: A disputa entre o território tradicional quilombola pesqueiro de Rio dos Macacos e o território militarizado da Marinha do Brasil*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, 2018.

CORDEIRO, P. R. O. Afrocentrando os mapas: cartografia africana e experiências de mapeamento no continente africano. *Revista Continentes*, [S.l.], v. 1, n. 21, p. 27-55, mar. 2023. Disponível em:

<<https://www.revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/view/339>>. Acesso em:

27 dez. 2024.

CORRÊA, G. S. et al. Diálogo de abertura. In: *Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico*. Youtube, 17 de nov. de 2014.

145m55s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X71Drgw9e-k>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

COSTA, J. B. A prece de Frantz Fanon: oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul./set. 2016.

CRENSHAW, K. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. p. 7-16, 2012.

Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253342/mod_resource/content/1/Interseccionalidad_eNaDiscriminacaoDeRacaEGenero_KimberleCrenshaw.pdf>

CRUZ, V. do C. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: CRUZ, OLIVEIRA. *Geografia e o Giro Descolonial: experiências, ideias e horizontes*. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, p. 32.

CUNHA JÚNIOR, H. Afroetnomatemática: da filosofia africana ao ensino de matemática pela arte. *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, v. 9, n. 22, p. 107-122, mar/jun. 2017.

CUNHA, M. Z. da. Herói e anti-herói: Figurações de personagens infantis na ficção de África de Língua Portuguesa: figurações de personagens infantis na ficção de África de língua portuguesa. *Caderno Seminal*, Rio de Janeiro, n. 43, 2022. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/69972>>

CUSICANQUI, S. R. El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. In: ROSILLO MARTINEZ, A. (org.). *Teoría Crítica dos Direitos Humanos no século XXI*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.154-175.

DIOP, C. A. *A Unidade Cultural da África Negra*. Esferas do Patriarcado e do Matriarcado na Antiguidade Clássica. Serra da Amoreira: Edições Pedagogo; Rio de Janeiro: Edições Mulemba, 2014.

EMICIDA. AmarElo. Álbum. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/emicida/amarelo-feat-majur-e-pablo-vittar/>>

ESCOBAR, A. Lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 69-86

EVANGELISTA, L. de O.; SIQUEIRA, C. de F. C.; ROCHA, C. M. F. "Escrevivências", narrativas autobiográficas e intelectualidade negra : a escrita acadêmica como resistência. *Inter-ação*, Goiânia, v. 46, n.3, set./dez. 2021. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/236583/001135611.pdf?sequence=1>> Acesso em mar. 2023.

EVARISTO, C. A Escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, Isabella R. *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, C. *Becos da memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FANON, F. *Os condenados da terra*. Trad. Ligia Fonseca Ferreira, Regina Salgado Campos. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2022.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, F. *Pele Negra, Máscaras brancas*. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FAUSTINO, D. M. *Por que Fanon? Por que agora?: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil*. São Carlos: UFSCar, 2016.

FÁVERO, M. de L. de A. *Universidade e Poder: análise crítica, fundamentos históricos*. 2. ed. Brasília: Editora Plano, 2000.

FERRACINI, Rosemberg; MARCELINO, Jonathan da Silva; RODRIGUES Sávio José Dias. A África para além da sala de aula. (Orgs) Ensino de geografia da África: caminhos e possibilidades para uma educação antirracista. Quissamã/RJ: Revista África e Africanidades, 2022

FERREIRA GUIMARÃES, G. GEO-GRAFIAS NEGRAS & GEOGRAFIAS NEGRAS. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S. l.], v. 12, n. Ed. Especi, p. 292–311, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/866>.

FLICK, U.; NETZ, S. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. L. S. Prefácio - Pedagogia dos sonhos possíveis: a arte de tornar possível o impossível. In: FREIRE, P. (org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 39-45.

FRICKER, M. Rational authority and social power: towards a truly social epistemology. In: *Proceedings of the aristotelian society*. [S.l.]: Aristotelian Society, 1998. p. 159-177.

GARCÍA, J. C. Afroepistemologia e afroepistemológica. In: WALKER, S. (org.). *Conhecimento desde dentro: os afro sul-americanos falam de seus povos e suas histórias*. Trad. Viviane C. Antunes. Rio de Janeiro: KiTaBu Editora, 2018. p. 85-105.

GOMES, N. L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul/set. 2012a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>>. Acesso em: 12 de jun. 2019.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de; ALVES, A. N. R. As escolas e suas práticas. In: GOMES, N. L. (org.) *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. 1.ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 73-80.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BENARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspóricos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 233-246.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1. p. 98-109, jan/abr. 2012b. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>>. Acesso em: 08 de jul. de 2019.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de; COLEN, N. S.; COSTA, S. R. de J. Ações Afirmativas na UFMG: entrevista com Nilma Lino Gomes. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 12, e 041616, p. 1-23, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.41616>

GONZAGA, Y. M. *Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG*. 2017. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GONZAGA, Y. M. Racismo institucional, branquitude e gestão reativa seletiva: desafios para a implementação de ambiente universitário afirmativo. *Revista Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v.19, n.40, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12047

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988. Disponível em <<https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/40454/31497>>

GONZALEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

GONZALEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. RIOS, F.; LIMA, M. (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GUIMARÃES, G. *et al.* Editorial: Dossiê Geografias em Perspectivas Negras. *Revista Continentes*, [S.l.], v. 1, n. 21, p. 1-8, mar. 2023. Disponível em: <<https://www.revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/view/437>>. Acesso em: 28 dez. 2024.

GUIMARÃES, G. *et al.* Editorial: Dossiê Geografias em Perspectivas Negras. *Opiniões*, [S.I.], v.1, n.21, p.1-8, mar. 2023. ISSN 2317-8825. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/06/9210-1009-PB.pdf>>

GUIMARÃES, G. F. A Geografia desde dentro nas relações étnico-raciais. In: NUNES, M. D. dos R. et. al. (org.). *Geografia e Ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente*. Salvador: Eduneb, 2018, p. 67-94.

GUIMARÃES, G. F. Entrevista Yilver Mosquera-Vallejo. In: GUIMARÃES, Geny. (org.) *Geografias negras e estratégias pedagógicas*. São Carlos: João e Pedro Editores, 2021.

GUIMARÃES, G. F. Espacialidades de corpos negros no Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, Anita Loureiro; SILVA, Catia Antonia da (orgs.). *Metrópole e crise societária: resistir para existir*. Consequência, 2019

GUIMARÃES, G. F. Frantz Fanon nos estudos geográficos patrimoniais. In: *Congresso Brasileiro de Pesquisadores negros (COPENE)*, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1528682989_ARQUIVO_FrantzFanonnosestudosgeograficospatrimoniais_textocompleto.pdf>

GUIMARÃES, G. F. Frantz Fanon nos estudos geográficos patrimoniais. In: *COPENE*. Anais [...]. 2018. Disponível em:

<https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1528682989_ARQUIVO_FrantzFanonnosestudosgeograficospatrimoniais_textocompleto.pdf>

GUIMARÃES, G. F. Geografias Negras no Espaço. In: *LIVE ABPN* - Transmitido ao vivo em 28 de mai. de 2020. 120m09s. Youtube. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=CThOgsKxwhI>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

GUIMARÃES, G. F. *Rio Negro de Janeiro: olhares geográficos de suas heranças negras e o racismo no processo-projeto patrimonial*. 2015. Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2015.

HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

HEARD-GARRIS, N. J. et al. Transmitting Trauma: A systematic review of vicarious racism and child health. *Social Science & Medicine*, v. 199, p. 230–240, fev. 2018.

HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HOLLIDAY, O. J. Para sistematizar experiências. Trad. Maria Viviana V. Resende. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Trad. de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Trad. Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Trad. Bhuvi Libaneo - 20ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

JESUS, C. M. de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2000.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LABORNE, A. A. de P.; GOMES, N. *Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil*. 2014. 156 f. Tese (doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9TDHHV>>. Acesso em: 07 de jul. 2019.

MAATHAI, W. *Inabalável: Memórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

MACHADO, A. F. *Filosofia Africana: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades* Fortaleza: Imprece, 2019.

MANIFESTO I. *Por uma geo-grafia negra*. São Paulo, 06 de setembro de 2019. Disponível em: <<http://www.anpege.ggf.br/documento.php?id=41>> Acesso em 12 mar. 2021.

MANIFESTO II. *Para não esquecer*. Palmas, 13 de outubro de 2023. Disponível em: <<https://anpege.ggf.br/arquivos/documentos/108/9511c88f50ee1e57edcf8412b0da5280.pdf>> Acesso em 03 jan. 2024

MARÇAL CIRQUEIRA, D.; GUIMARÃES, G. F.; SOUZA, L. F. de. Introdução do caderno temático geografias negras. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. Ed. Especi, p. 3-11, abr. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/851>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MARÇAL, D. C. *Entre o corpo e a teoria: a questão étnicoracial na obra e trajetória socioespacial de Milton Santos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto de Estudos Sócio Ambientais (IESA), 2010.

MARÇAL, D. C.; GUIMARÃES, G. F.; SOUZA, L. F. de. (org.). Introdução do Caderno Temático “Geografias Negras”. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 12, n. Ed. Especi, p. 11, abr. 2020. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/851>> Acesso em: 24 mar.2023.

MARCELINO, J. da S. *Geografia, Movimento Negro & Relações Étnico-Raciais: Um diálogo necessário*. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MARCELINO, J. da S.. A narrativa racial no pensamento geográfico: notas para um debate. *Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Três Lagoas*, v. 1, n. 34, p. 151-189, 24 dez. 2021. Disponível em <<https://periodicos.ufms.br/index.php/RevAGB/article/view/12897/10175>> Acesso em 16 de set 2022.

MARTINS, L. *Afrografias da memória: o reinado do Rosário do Jatobá*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva; coedição: Mazza Edições, 2021.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. A. (org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papirus, 2000. p 176-185.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. Sevilla: Fundación BIACS, 2006.

MCKITTRICK, K.; WOODS, C. No one knows the mysteries at the bottom of the ocean. In: MCKITTRICK, K.; WOODS, C. *Black geographies and the politics of place*. Cambridge, MA: South End Press, 2007. p. 1-13.

MCKITTRICK, Katherine. *Demonic Grounds: black women and the cartographies of struggle*. Minnesota: University of Minnesota Press, 2006.

MENDES, Raquel Almeida; RATTS, Alex. A África nos cursos de Geografia: uma experiência de pesquisa participante em sala de aula. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v.10, n.19, p. 445-460, 2020.

MIGNOLO, W. *Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade*

em Política. Dossiê: literatura, língua e identidade. In: *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIRANDA, E. O. de. *Corpo Território Educação Decolonial: Proposições afrobrasileiras na invenção da docência*. Salvador: Edufba, 2020.

MORRISON, T. *A origem dos outros: seis ensaios sobre racismo e literatura*. Trad. Fernanda Abreu. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

MOURA, C. *Sociologia do Negro Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, K. Afinal, o que é a África? *Revista Brio*, São Paulo, n. 1, 1995.

MUNANGA, K. (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, B. *Quilombola e intelectual: possibilidades nos dias de destruição*. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, M. B. Por uma história do homem negro. In: NASCIMENTO, M. B. *Quilombola e intelectual: Possibilidades nos dias de destruição*. Editora Filhos da África, 2018, p. 42-49.

NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo: Documentos de uma Militância PanAfricanista*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, B. *Entrevista exclusiva*. [Entrevista cedida a} Enugbarijô Comunicações. Acervo Cultne, 16 jul. 2021. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=6VmPjhOTozI>>

NOGUERA, R. *O ensino de filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

OCELOT, M. *Kiriku e a feiticeira*. França/ Bélgica/Luxemburgo, 1998. (74 min.).

OCELOT, M. *Kiriku e a feiticeira*. Rio de Janeiro: Viajante do tempo, 2016.

OLIVEIRA, D. A. Colonialidade, biopolítica e racismo: uma análise das políticas urbanas na cidade do Rio de Janeiro. In: CRUZ, OLIVEIRA. *Geografia e o Giro Descolonial: experiências, ideias e horizontes*. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

OLIVEIRA, D. A. de. Por uma geografia nova do ensino de África no Brasil. In: RATTS, Alex et al (Org). Espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero. Goiânia, Gráfica da UFG, 2018, p. 09-32.

OLIVEIRA, D. A. de. Existências desumanizadas pela colonialidade do poder: necropolítica e antinegritude brasileira. *GEOgraphia*, Niterói, vol:24, n.53, 2022. Disponível em:
<<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/55623/33052>>

OLIVEIRA, D. A. Questões acerca do genocídio negro no Brasil. *Revista da ABPN*.v. 12, ed. especial “Geografias Negras”, abril, 2020. p. 312-335

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, [S.l.], v.26, n.1, p. 15-40, abr. 2010.

OYËWUMÍ, O. Visualizando o corpo: Teorias ocidentais e sujeitos africanos. In: COETZEE, P. H.; ROUX, A. P.J. (org.). *The African Philosophy Reader*. Nova York: Routledge, 2002. Disponível em <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8%C3%B3nk%E1%BA%B9%C%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf> Acesso em: mar. 2021.

OYËWUMÍ, O. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2021.

PIEDADE, V. *Dororidade*. São Paulo: Editora Nós, 2017.

PINHO, O. (Trad). *E não sou uma mulher?* Sojourner Truth. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwhtWvBhD9ARIsAOP0GogSdE1l6q46c3Uxdlc39a76RUP4bq32CxXz606O5Zld-5iMTel1SIaAtMWEALw_wcB>

PORTO-GONÇALVES, C. W. De saberes e de territórios: diversidades e emancipação a partir da experiência latinoamericana. *GEOgraphia*, Revista da Pós-Graduação em Geografia da UFF, Niterói/RJ, Ano VIII, n. 16, p.41-55, 2006.

PORTO-GONÇALVES, C. W. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. In: CRUZ, OLIVEIRA. *Geografia e o Giro Descolonial: experiências, ideias e horizontes*. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

PRAXEDES, V. L.; TEIXEIRA, I. A.de C; SOUZA, A. X; GONZAGA, Y. M. (org.) *Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América latina. In: LANDER, E (org.). *A colonialidade do Saber: Eurocentrismo, Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas*, Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMOS, A. G. O negro desde dentro. In: RAMOS, A. G. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. p.241-248.

RAMOS, A. G. *A redução sociológica* Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

RAMOS, A. G. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Andes, 1957

RAMOS, A. G. *Patologia social do branco brasileiro*. Jornal do Comércio, jan.1955.

RATTS, A. J. P. Corpo/mapa de um país longínquo. Intelecto, memória e corporeidade. In: RATTS, A. J. P. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, p. 61-69, 2006.

RATTS, A. J. P. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

RATTS, A. J. P. *Eu Sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

RATTS, A. J. P. Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade - movimento negro de base acadêmica. In: PEREIRA, A. M.; SILVA, J. da (org.). *Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala Editora, 2009, p. 81-108.

RATTS, A. J. P. Corpos negros educados: notas sobre o movimento negro de base acadêmica. *NGUZU: Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos*, [S.l.], v. 1, p. 28-39, 2011.

RATTS, A.; GOMES, B. Todas (as) distâncias: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. Salvador: Editora Ogum Toques Negros, 2015.

RATTS, A. J. P. A perspectiva do “mundo negro”: notas para o ensino de Geografia da África no Brasil. In: UFG. *Gênero e diversidade na escola: espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero*, Goiânia, 2018.

RATTS, A. J. P. Geografias Negras no Espaço. In: *LIVE ABPN* - Transmitido ao vivo em 28 de mai. de 2020. 120m09s. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CThOgsKxwhI>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

RATTS, A. J. P. (org.). *Beatriz Nascimento: Uma história feita por mãos negras*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

RIBEIRO, K. *Katiúscia Ribeiro explica o conceito de epistemologia: o futuro é ancestral*. YouTube, 14 de abr. de 2022. 6min35s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/linkdoexemplohttps://www.youtube.com/watch?v=CxbYXOy0cIA&list=PLvvfh7mlR8VaegOuqry15FAqNwU1q0JRX&index=5>>.

SAID, E. *Orientalismo: O Oriente Como Invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SANTOS, A. B. dos. *Colonização, Quilombos: modos e significações*. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

SANTOS, A. B. dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: Ministério da Cultura, 2015. Disponível em: <http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf>

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, J. R. dos. Movimento negro e crise brasileira. In: SANTOS, J. R. dos; BARBOSA, W. do N. *Atrás do muro da noite dinâmica das culturas afro brasileiras*. Brasília, DF: Ministério da Cultura: Fundação Cultural Palmares, 1999. p. 141- 157.

SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. In: GERNER, J. (org.). *O preconceito*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996, p. 133-144.

SANTOS, M. F. dos. A temática racial nas teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil (1987-2018). *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, p. 54–77, abr. 2020. Disponível em <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/854>> Acesso em 12 mar 2021.

SANTOS, M. F. *Movimento negro e relações raciais no espaço acadêmico: trajetórias socioespaciais de estudantes negros e negras na Universidade Federal de Goiás*. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, M. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, M. Ser negro no Brasil hoje. In: SANTOS, M. *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002, p.157-161.

SANTOS, R. E. dos. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. In: CARVALHO, J. C. B.; ALVIM FILHO, H.; COSTA, R. P. (org.). *Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediação pedagógica*. Rio de Janeiro: ed. Puc-Rio, 2008.

SANTOS, R. E. dos. Ensino de geografia e currículo: questões a partir da lei 10.639. *Terra Livre São Paulo/SP*, v.1, n. 34, p. 141-160, jan/jun. 2010.

SANTOS, R. E. dos. Ativismos cartográficos: notas sobre formas e usos da representação espacial e jogos de poder. *Revista Geográfica de América Central*, Costa Rica, Número Especial EGAL, II Semestre 2011.

SANTOS, R. E. dos. Ativismos cartográficos: notas sobre formas e usos da representação espacial e jogos de poder. *Revista Geográfica de América Central*, v. 2, p. 1-17, jul/dez. 2011. Disponível em <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451744820262>> Acesso em 12 mar 2021.

SANTOS, R. E. dos. Sobre relações raciais no campo da geografia urbana brasileira: algumas notas introdutórias a partir dos eventos internacionais da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). In: UFG. *Gênero e diversidade na escola: espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero*, Goiânia, 2018.

SANTOS, R. E. dos. Geografias Negras no Espaço. In: *LIVE ABPN* - Transmitido ao vivo em 28 de mai. de 2020. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CThOgsKxwhI>>. Acesso em: 12 mar. 2021. (120m09s)

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SESSÃO Temática 44. Geografia das relações étnico-raciais e Geografias negras. In: (Re) *Existência Intelectual Negra Ancestral*. Disponível em:<https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=45> Acesso em: 12 mar. 2021.

SILVA, A. C. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: Ceao; CED, 1995.

SILVA, A. M. S. da. Entre o prescrito, o vivido e o narrado: A problemática da formação docente do Curso de Ciências Sociais na Universidade Regional do Cariri (URCA). *Revista Inter-Legere*, [S. l.], v. 1, n. 13, p. 268–283, 2013.

SILVA, C. C. L. da. *Silenciamentos da geografia brasileira: interseccionalidade de gênero e raça na produção de artigos científicos após os anos 2000*. 2022. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

SILVA, C. C. L. da; SOUZA, L. F. Geografia e Racialidades: As mulheres que produzem o campo científico. In: *XIV Encontro Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Geografia*, [S. l.], 2021. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA149_ID186720102021104111.pdf>

SILVA, J. R. *Homens de ferro: os ferreiros na África central no século XIX*. 2008. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SILVA, L. C. R. da; DIAS, R. de B. As tecnologias derivadas da matriz africana no Brasil: um estudo exploratório. In: *Linhas Críticas*, [S. l.], ago. 2020. Disponível em <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28089/32122#citations> DOI: 10.26512/lc.v26.2020.28089.

SILVA, T. R. da. *Geografia e pensamento decolonial: um diálogo necessário*. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.359>

SODRÉ, M. *O terreiro e a cidade: a forma social negro brasileira*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019

SODRÉ, M. *Pensar nagô*. Petrópolis: Vozes, 2017.

SOUZA, L. F. de. *et al.* Uma geografia das corporeidades e das diferenças. In: MATOS, P. F. de; COSTA, C. L. (org.). *Uma geografia do século XXI: Temas e tensões*. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 41 – 62.

SOUZA, L. F. de. Mulher Negra, Espacialidade e Representações: Dimensões raciais e de gênero na ciência geográfica. In: *II Colóquio Nacional do NEER: Espaços Culturais: Vivências, imaginações e representações*, 2007. Salvador. [Anais] Salvador: 2007. p. 1 – 15.

SOUZA, L. F. de; RATTS, A. Escritas e Inscrições de Geógrafas Negras. In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio José; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista (org.). *Diálogos-Ibero-Latino-Americanos Sobre Geografias Feministas e das Sexualidades*. Ponta Grossa: Toda Palavra, p. 151 - 166, 2017.

SOUZA, L. F. de; RATTS, Al. J. P. Raça e gênero sob uma perspectiva geográfica: espaço e representação. Instituto de Estudos Sócio-Ambientais. *Boletim Goiano de Geografia*, v. 28, n. 1, p. 143 – 156, jan./jun. 2008.

TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Relume Dumará, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Gênero e diversidade na escola: espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero*. Goiânia: Gráfica UFG, 2018. Disponível em <<https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-na-escola/index.html>>. Acesso em: 12 de jul. de 2019.

VALA, J. A. Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 5. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

WALKER, S. S. *Conhecimento desde dentro: os afro-sul-americanos falam de seus povos e suas histórias*. Trad. Viviane Conceição Antunes. Rio de Janeiro: Kitabu, 2018.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WALSH, C. Introduction - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In: WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, C. *La educación Intercultural en la Educación*. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

WEBER, P. A.; MEDEIROS, P. M. de. Sobre a zona de não-ser e o negro-tema: um debate acerca da produção do conhecimento a partir de Frantz Fanon e Guerreiro Ramos. *Áskesis*, v.9, n.1, p. 266-283, jan-jun, 2020. Disponível em: <<https://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/467/329>>

WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. *Saúde e Sociedade*, v. 25, n.3, p. 535-549, out. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-129020162610>>