

Ensino e Geografia

Educação (geográfica) étnico-racial nos anos iniciais: abordagens a partir de fotografias didáticas

Ethnic-racial (geographical) education in the early years: approaches from didactic photographs

Educación (geográfica) étnico-racial en los primeros años: enfoques a partir de fotografías didácticas

Marieli Maria Pauli¹ 

¹Universidade Federal da Grande Dourados , Dourados, MS, Brasil

RESUMO

As imagens, expressivamente presentes em nosso cotidiano, em diversos meios e contextos, inclusive no escolar, podem participar dos processos educativos e desempenhar importante papel na construção de conhecimentos, pensamentos e imaginações geográficas sobre o mundo, os lugares e as pessoas/grupos/comunidades (r-existências) que o produzem e reproduzem. O estudo de questões étnico-raciais negras, exemplo desses grupos de r-existências, é previsto pela Lei 10.639/2003 que torna obrigatório tais abordagens em todo o currículo da Educação Básica. Nessa direção, o objetivo desse texto é apresentar possibilidades de uma educação geográfica antirracista por/com imagens didáticas. Para tanto, são propostas discussões que abordam questões étnico-raciais e r-existências negras (pessoas negras) a partir da problematização de fotografias presentes em livros didáticos de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental referentes ao PNLD de 2023. A partir disso, observou-se que, apesar de apresentarem limitações, as fotografias também podem viabilizar importantes discussões acerca da temática aqui abordada.

Palavras-chave: Fotografias didáticas; R-existências negras; Educação geográfica; Lei 10.639

ABSTRACT

The images, expressively present in our daily life, in various media and contexts, including school, can participate in educational processes and play an important role in the construction of knowledge, thoughts, and geographical imaginations about the world, the places, and the people/groups/comunities (r-existences) that produce and reproduce it. The study of black ethnic-racial issues, for example, is provided for by Law 10.639/2003 that makes such approaches mandatory throughout the curriculum of basic education. In this direction, the objective of this text is to present possibilities for an anti-racist geographic education by/with didactic images. For this purpose, discussions are proposed

that address ethnic-racial issues and Blackexistences (Black people) from the problematization of photographs present in textbooks of geography for the early years of elementary school, referring to PNLD 2023. From this, it was observed that, although they have limitations, the photographs can also enable important discussions about the subject addressed here.

Keywords: Didactic photographs; Black r-existences; Geographic education; Law 10.639

RESUMEN

Las imágenes, expresivamente presentes en nuestro cotidiano, en diversos medios y contextos, incluso en el escolar, pueden participar de los procesos educativos y desempeñar un papel importante en la construcción de conocimientos, pensamientos e imaginaciones geográficas sobre el mundo, los lugares y las personas/grupos/comunidades (r-existencias) que lo producen y reproducen. El estudio de las cuestiones étnico-raciales negras, ejemplo de estos grupos de r-existencias, está previsto por la Ley 10.639/2003 que hace obligatorios estos enfoques en todo el currículo de la Educación Básica. En esta dirección, el objetivo de este texto es presentar posibilidades de una educación geográfica antirracista por/con imágenes didácticas. Para ello, se proponen discusiones que aborden cuestiones étnico-raciales y r-existencias negras (personas negras) a partir de la problematización de fotografías presentes en libros didácticos de Geografía para los primeros años de la Educación Primaria referentes al PNLD de 2023. A partir de esto, se observó que, a pesar de presentar limitaciones, las fotografías también pueden viabilizar importantes discusiones sobre la temática aquí abordada.

Palabras claves: Fotografías didácticas; R-existencias negras; Educación geográfica; Ley 10.639

1 INTRODUÇÃO: R-EXISTÊNCIAS NEGRAS E(M) IMAGINAÇÕES E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Início o texto com um convite para pensarmos sobre o papel das imagens na formação de nossas leituras e concepções de mundo, bem como, nas nossas imaginações¹ —imagens mentais —geográficas sobre os lugares e o mundo em que vivemos, considerando as multiplicidades de relações, sujeitos, trajetórias e realidades que os produzem e reproduzem. De que forma as inúmeras fotografias que nos chegam na contemporaneidade, por diversos meios, influenciam nossos modos de vermos e pensarmos o mundo, suas realidades e r-existências diversas? E especificamente as r-existências negras²?

¹ A concepção de imaginações geográficas está fundamentada em Doreen Massey (2008; 2017) e refere-se às imagens mentais que carregamos sobre o espaço e não ao sentido de invenção de ideias e imagens abstratas que permanecem apenas no campo da fabulação, imaginação e ficção.

² A escolha pelo uso do termo r-existência em referência às pessoas negras ocorre por acreditar que o termo “existência” expressa melhor a ideia de viver, ser e estar no mundo. Existir, pressupõe, para além da materialidade do seu corpo, uma complexidade de questões que emergem das experimentações do mundo por cada pessoa. Além disso, as existências cotidianas, formadas também nas e por relações sociais diversas, demandam resistências constantes, não necessariamente associadas a lutas e enfrentamentos (Pereira, 2017; Porto-Gonçalves, 2017).

A necessidade dessas discussões se dá em decorrência de vivermos em um mundo configurado em processos coloniais e estruturas de poder que classificam e hierarquizam lugares e pessoas/povos, bem como, suas r-existências. E assim, determinados grupos, suas trajetórias, estórias, culturas, geograficidades, epistemologias etc., têm sido ignoradas e têm impulsionado relações contrárias às de reconhecimento e valorização de suas r-existências.

Relações de poder que também se manifestam na configuração dos espaços escolares e dos processos educativos, que por sua vez, fundamentam-se em histórias, geografias e imaginações fundadas em uma única narrativa (versão) e imagem de mundo — de bases eurocêntricas — para o mundo todo. Nessa concepção, as multiplicidades de mundos, espacialidades e temporalidades do/no mundo são historicamente ignoradas.

São produzidas e reproduzidas por diversos meios comunicativos e educativos, inclusive em livros didáticos e percursos educativos orientados por eles, imaginações geográficas que ignoram essas multiplicidades de r-existências e a possibilidade do mundo ser constituído por heterogeneidades e encontros (ou não) de existências, estórias, trajetórias e de acontecimentos espaço-temporais que podem coexistir simultaneamente (Massey, 2008).

Por outro lado, os conhecimentos geográficos podem contribuir para compreendermos os espaços, sociedades — e suas instituições — em que vivemos formadas e conformadas pela mesma estrutura de poder que exclui, produz desigualdades sociais e raciais, bem como, limita leituras e concepções de mundo às hegemonias.

Pensando especificamente nas r-existências negras, no contexto da educação escolar, a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o estudo de Histórias e Culturas Afro-Brasileiras em todo o currículo escolar, é um importante referencial oriundo das lutas dos movimentos negros contra relações e comportamentos de poder como o racismo, as desigualdades e outras formas de discriminação e exclusão da população negra, suas histórias, trajetórias e inúmeras contribuições para o desenvolvimento do Brasil, características que marcam, também, os contextos e espaços educativos e escolares.

Nessa direção, considerando as possíveis contribuições dos conhecimentos geográficos em abordagens sobre questões étnico-raciais, tendo a referida lei como ponto de partida e defendendo o potencial educativo das imagens fotográficas presentes no contexto escolar, sobretudo por meio de livros e materiais didáticos amplamente utilizados nos processos educativos, o objetivo desse texto é apresentar abordagens com fotografias didáticas como possibilidade de uma educação geográfica afirmativa e favorável ao antirracismo com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, o texto foi dividido em três tópicos. Em termos teóricos, o tópico apresenta discussões sobre questões étnico-raciais e r-existências negras em espaços/contextos escolares e educativos, ambos configurados de acordo com um mundo hegemônico que é fundado e organizado em estruturas de poder desde os processos coloniais e eurocentrismo; e o tópico 2 discute sobre o papel da Lei 10.639 na possibilidade de mudanças no modo como questões étnico-raciais e r-existências negras são abordadas, pensadas e tratadas no contexto educativo e escolar, com ênfase na educação geográfica.

Por sua vez, em termos empíricos-analíticos, o tópico 3 apresenta fotografias e análises que envolvem questões étnico-raciais e r-existências negras. A discussão deste tópico, se dá a partir da problematização de fotografias de crianças negras em contextos e espaços educativos e escolares presentes em livros didáticos de diferentes coleções de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material didático (PNLD) edição de 2023. A problematização é, portanto, tomada como elemento de análise das fotografias aqui apresentadas visto que pode viabilizar importante discussões acerca do tema proposto neste texto.

2 QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E R-EXISTÊNCIAS NEGRAS NO CONTEXTO ESCOLAR E NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Para as discussões apresentadas neste texto, parto da concepção de que mundo em que vivemos, do qual pensamos e sobre o qual ensinamos, embora nem sempre reconhecido dessa forma, é constituído por heterogeneidades e marcado pela

coexistência de multiplicidades de pessoas/grupos sociorraciais, realidades, histórias, trajetórias, experiências e espacialidades no e com o mundo, bem como, leituras de mundo e pela possibilidade de eventuais encontros entre elas (Massey, 2008).

Os lugares são, pois, construídos com e no encontro das diferenças: “diferentes pessoas, diferentes grupos, diferentes etnias. Em termos humanos, eles são o emaranhamento, a reunião de diferentes histórias, muitas delas sem qualquer ligação anterior com as outras” (Massey, 2017, p. 39). A concepção de espaço e lugar para a geógrafa britânica Doreen Massey, possibilita compreender a relação de concomitância entre espaço (mundo) geográfico e as multiplicidades de r-existências que nele coexistem e o produzem ao promoverem inter-relações e movimentações diversas.

No entanto, essa forma de ver/pensar o mundo é restringida em favorecimento da predominância de uma História e uma Geografia oficiais únicas de mundo, de América Latina e, especificamente, de Brasil, estruturadas em relações de poder que classificam, dominam, exploram, oprimem e discriminam pessoas em razão de diferenças étnicas, raciais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas/lugares de origem e outras (Santos, 2021).

Esses marcadores de diferenças têm sido tomados como mecanismo de hierarquização, subalternização e/ou exclusão desses que são identificados como diferentes do padrão normativo de humanidade representado pelo corpo branco ocidentalizado, proeminentemente o masculino, heterossexual, cristão e pertencente à elite ou próximo às classes com condições socioeconômicas mais favoráveis.

É o caso, por exemplo, do elemento raça, utilizada para fins de classificação, dominação e exploração humana em que todos os corpos não brancos foram submetidos à racialização, classificação e hierarquização, sendo todos naturalmente inferiores, enquanto os brancos não eram racializados e definidos como naturalmente superiores. Além disso, esses processos passaram a configurar os territórios e sociedades latino-americanas colonizadas pelo menos desde a chegada dos colonizadores europeus nestes territórios (Quijano, 2005).

Não podemos perder de vista, portanto, o fato de que, assim como o espaço que (re)produzimos, as diferentes sociedades, das quais cada um de nós faz parte, são constituídas por diferentes indivíduos e grupos humanos que historicamente produzem e reproduzem (n)os lugares e os organizam de acordo com os próprios costumes, modos de ser, pensar, viver e estar no mundo, além de experimentá-lo e estabelecer relações nele e com ele de diferentes formas (Massey, 2017). E esse é um ponto fundamental a ser abordado nos processos educativos escolares dos quais, enquanto docentes e/ou pesquisadores, participamos e somos responsáveis.

Uma vez que é reflexo de uma sociedade produzida na estrutura de poder que conforma o mundo, que tem no supremacismo branco e no racismo estrutural bases sólidas, a escola e os processos educativos oficiais são fundamentados nessa estrutura de poder. Enquanto uma organização/instituição social, não está isenta do racismo estrutural e institucional no qual a sociedade na qual está inserida se sustenta (Souza, 2016).

De acordo com Souza (2016), ao transmitirem valores, ideais e conhecimentos, as instituições de ensino — bem como, as religiosas, sociais e os meios de comunicação — participam do processo formativo das pessoas e desempenham forte influência na constituição das visões de mundo, opiniões, representações sociais e dos pensamentos de cada um.

Assim, somos educados e imersos em uma cultura fundamentada majoritariamente em uma perspectiva eurocêntrica e incompleta de mundo e de conhecimentos e que é racista. Isso influencia no modo como pensamos e nos relacionamos com os lugares desconhecidos, bem como, os outros segmentos sociais étnico-raciais. Passamos a conhecê-los apenas por meio de representações produzidas sob o viés racista e supremacista branco sobre eles e não o que eles são na realidade (Santos, 2009; Santos; Santos, 2020).

Além disso, uma educação formal fundamentada na herança eurocêntrica não é isenta de consequências aos grupos sociais minorizados e menosprezados no contexto dessa estrutura social. Isso pode ser observado desde o acesso e manutenção de direitos, oportunidades e posições de destaque aos brancos que lhes assegurem

bem-estar social —em condições não igualitárias em relação a outros grupos —à forte influência das bases eurocêntricas na produção e disseminação de um padrão de beleza, de estrutura de pensamento e leituras de mundo (Souza, 2016).

Nesse contexto, Souza (2016) chama atenção para os efeitos negativos da priorização e superiorização de sujeitos/grupos brancos e referências eurocêntricas no contexto educativo e escolar. O que ocorre desde a reprodução de narrativas e imagens que associam o branco a coisas positivas e negritudes a coisas negativas, expressões e “piadas” com linguajar pejorativo e estereotipado, ou tratamento diferente entre estudantes brancos e negros, com favorecimento — não raro explícito —dos primeiros. O racismo, manifestado por meio de atitudes e pensamentos pejorativos e/ou discriminatórios em relação aos outros segmentos sociorraciais é aprendido, apreendido e naturalizado no processo de socialização e educação.

Desse modo, ao mesmo tempo que a escola tem a promoção de justiça e igualdade social e racial como alguns de seus princípios, por vezes, concepções e imagens que permanecem naquele espaço por meios diversos — currículo, materiais didáticos, práticas pedagógicas e em narrativas e discursos do cotidiano — beiram o sentido oposto desses princípios e, com isso, podem distanciar-se ainda mais do debate e combate às desigualdades raciais que também constituem esse espaço e ainda colaborar para a desvalorização das diversas r-existências étnico-raciais não brancas e a supervalorização das brancas.

De modo específico, ao fundamentar-se e reproduzir a visão eurocentrada de mundo, o ensino de geografia, bem como, de outras componentes curriculares na escola, tornou-se uma via poderosa para a reprodução de uma única versão de mundo, consolidada com base em estruturas e relações de poder de exploração e dominação via processos de classificações e hierarquizações sociais contemplando, para além de raça, uma diversidade de características de diferenciação: de classe, de gênero, sexuais, culturais, epistêmicas, políticas, econômicas, espirituais, linguísticas, regionais e étnico-raciais. E é por meio desse conjunto de hierarquias que esse mundo, objeto dos estudos/ensino geográficos escolares, se sustenta (Santos, 2009; 2021).

No contexto brasileiro, a reprodução de uma História e Geografia fundamentadas nessas narrativas hegemônicas que produzem imagens e concepções limitadas sobre o mundo e suas geografias diversas, e, particularmente, sobre questões étnico-raciais e as r-existências negras, são reflexos do mito da democracia racial³, de silenciamentos acerca da exclusão e desqualificação social dessa população e da influência da racialização — e marcadamente a desconsideração de raça e racismo nas leituras históricas e geográficas de Brasil — nessa conformação socioespacial.

Sendo a Geografia uma área do conhecimento fundamental na compreensão da composição e organização social, racial e espacial do território e da sociedade brasileira marcados por heterogeneidades e multiplicidades, os conhecimentos geográficos podem ser significativos para compreendermos as relações raciais que ocorrem e produzem os lugares em que vivemos, considerando sua complexidade nas dinâmicas espacial, política, social, econômica e cultural e também suas contradições, refletidas nas desigualdades e injustiças sociais que tem na raça um dos elementos centrais. Portanto, a educação geográfica, de forma mais ampla, pode ter significativa relevância para a compreensão de tais questões (Santos, 2009; Souza; Machado, 2021).

No entanto, no contexto escolar, é comum que a abordagem de temas relacionados à diversidade, como é o caso de questões étnico-raciais, por exemplo, seja feita de forma limitada, tanto em temas/conteúdos, quanto em datas. São discussões pontuais apenas no mês, semana ou dia da Consciência Negra em que são abordadas somente as contribuições culturais da população negra, tais como: a culinária, a língua, a música e dança; ou ainda, limitar-se ao passado, abordagens importantes, mas não suficientes (Souza; Machado, 2021). É necessário reconhecermos que suas r-existências, histórias, contribuições são mais amplas do que isso. O desenvolvimento de técnicas e tecnologias para diferentes finalidades é um exemplo de tais contribuições.

A necessidade de combater as desigualdades sociais e suas consequências também nos processos educativos, bem como, a inserção afirmativa das negritudes

³ De acordo com diversos pesquisadores que discutem sobre democracia racial (Munanga, 2022; Jacoud, 2008; Guimarães, 2001), essa teoria se configura como um ideal mítico que passa a apresentar o Brasil como um paraíso racial, lugar de convivências pacíficas, harmoniosas e livre de preconceitos e discriminações raciais, ou de qualquer barreira que impeça a igualdade racial, portanto, seríamos um país sem desigualdades de natureza racial.

no ensino de todos os campos disciplinares por uma educação inclusiva e equilibrada dos pertencimentos étnico-raciais, têm sido um importante esforço de movimentos negros no campo da Educação. Reflexo disso é a Lei 10.639/2003, uma conquista resultante das muitas lutas históricas desses movimentos pelo antirracismo e que ao mesmo tempo, torna-se um instrumento de intervenção no contexto de sua abrangência (Santos, 2009; Gomes, 2017).

À vista disso, reitera-se a importância das ações políticas dos movimentos negros por direitos, igualdade e afirmação também no contexto da Educação resultando em políticas públicas que implicam na inserção e na obrigatoriedade de discussões sobre questões raciais, como o racismo, desigualdades raciais, educação das relações raciais, ações e identidades afirmativas, bem como, o estudo da negritude, das africanidades, das contribuições ao longo da história e de experiências de afirmação negra no e com o mundo.

No próximo tópico são apresentadas discussões sobre a Lei 10.639/2003 e seus reflexos nos processos educativos escolares: do currículo e materiais didáticos às práticas didático-pedagógicas.

3 QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E R-EXISTÊNCIAS NEGRAS: A LEI 10.639/2003 E REFLEXOS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES

A possibilidade de mudanças de comportamentos e modos de pensar em relação às r-existências negras, advém das influências e das lutas históricas dos movimentos negros, à medida que o currículo e o contexto educativo também são tomados como objeto de disputas das quais emergem políticas de ações afirmativas. Nessa direção, a Lei 10.639/2003 determina para todo o currículo escolar o estudo dos seguintes conteúdos curriculares:

A História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003, s/p).

Nesse contexto, ainda que a escola possa ser uma das instituições reprodutoras de racismo, ela também tem grande potencial de reparar atitudes racistas e seus efeitos. Para tanto, é fundamental que o debate sobre as questões étnico-raciais e, por efeito, a efetivação da Lei 10.639/2003, sejam constantes na escola e não apenas em datas comemorativas, como o mês ou somente o dia da Consciência Negra, em novembro.

Do mesmo modo, deve ser entendida como uma tarefa de toda a comunidade escolar e não apenas dos docentes, tendo em vista que permeiam todo o cotidiano social e escolar. Combater os aspectos negativos, como o racismo e discriminações raciais, precisa ser um compromisso assumido pelas pessoas em todos os espaços, educativos ou não. Insistir em tais debates é também uma possibilidade de construir “referenciais positivos sobre o ser negro” por pessoas de qualquer segmento étnico-racial (Souza; Machado, 2021, p. 8).

À obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todo o currículo da Educação Básica assegurados pela Lei 10.639/2003, estão associadas outras demandas pedagógicas, como por exemplo: a revisão dos conteúdos curriculares, a reformulação dos materiais didáticos e a formação de professores para tais demandas.

No caso da Geografia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegura que o desenvolvimento e mobilização do pensamento espacial, por meio do raciocínio e dos conceitos geográficos, também pode contribuir para a percepção e reconhecimento respeitoso da diversidade étnico-racial e das diferenças entre os grupos sociais que compõem o espaço em que vivemos.

Não podemos perder de vista, que o referencial curricular é um documento fruto de interesses, demandas e debates sociais e políticos que ocorrem dentro da mesma estrutura de poder que produz, autoriza e naturaliza subalternizações e variadas formas de violências aos grupos minorizados. Produzido e praticado sob influência de referenciais eurocêntricos, o currículo opera também na “valorização dos grupos racializados como brancos em nossa sociedade, em prejuízo aos não-brancos” (Santos, 2021, p. 263).

Além da BNCC, estrutura e práticas curriculares, a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 reflete também na produção dos livros e materiais didáticos destinados à

Educação Básica, que, por sua vez, também é estruturado de acordo com o previsto pela BNCC. Os livros didáticos distribuídos pelo PNLD, são elementos reguladores das práticas docentes, a base curricular de grande parte dos docentes do país (Santos, 2021) e justo por isso são centrais na educação escolar e no acesso ao conhecimento por milhares de estudantes da rede pública de ensino pelo Brasil, sendo majoritariamente negros.

Uma vez que, pelo modo regular e rigoroso como são utilizados, esses materiais se tornam importantes referenciais teórico-metodológicos e didático-pedagógico nos estudos geográficos de diversos temas e que influenciam nas leituras e pensamentos espaciais, na elaboração de concepções de mundo e de imaginações geográficas pelos estudantes, é fundamental que seus conteúdos, em diferentes formatos, sejam qualificados e coerentes com as diversas r-existências e realidades do Brasil e do mundo.

Nesse contexto, dada a centralidade de livros didáticos nos processos educativos, destaca-se, ainda, o papel regulador de documentos legais vinculados à produção desses materiais, como é o caso dos editais de convocação para inscrição e avaliação de obras didáticas do PNLD.

Dentre outras questões, os editais do PNLD determinam que estes materiais não devem conter preconceitos e discriminações, violência e violação de direitos humanos de qualquer natureza, o que inclui, dentre outras, a condição étnico-racial. Além disso, devem promover de forma positiva a imagem de todas as pessoas que compõem a população brasileira e valorizar as histórias e culturas de todos as matrizes (Brasil, 2021).

Em relação aos aspectos imagéticos, o Edital de Convocação nº 01/2021, referente à edição do PNLD de 2023 para Anos Iniciais, dentre outras observações, orienta que as obras devem utilizar imagens e ilustrações “para apoiar as narrativas, apresentando elementos que enriqueçam a leitura partilhada e permitam que os professores possam utilizar as imagens para estimular a imaginação das crianças, podendo trazer elementos à narrativa que não necessariamente estão presentes no texto”. Imagens que contribuam para “o propósito de sua utilização e à compreensão das atividades” e “a promoção e a elaboração de perguntas abertas, que estimulem o

uso da linguagem oral”. E, de forma mais específica ao tema central dessa tese, orienta, ainda, que sejam utilizadas imagens “que representem adequadamente a diversidade étnica, social e cultural da população brasileira” (Brasil, 2021, p. 43).

Embora essas orientações atentem para o uso coerente de imagens de modo a enriquecer as discussões e estimular a imaginação, o pensamento e o espírito questionador e participativo dos estudantes, ainda é possível constatar maior ênfase no caráter meramente ilustrativo, representativo e ratificador dos conteúdos e/ou narrativas escritas. O que significa que, apesar desse cuidado do Edital, ainda são necessários olhares críticos e apurados em relação às imagens — não apenas —que chegam por meio dos livros.

Justo por isso, conforme é discutido pelos geógrafos Aldo G. de Oliveira, Ana C. Giordani e Ivaine M. Tonini, documentos relacionados à produção, avaliação e produção de materiais didáticos regulamentados pelo PNLD, funcionam como reguladores do “regime de visualidade” presentes nos livros didáticos, uma função estratégica que “influencia nas múltiplas subjetividades a partir das quais o livro é constituído” e extremamente necessária, para estabelecer as imagens que podem ser veiculadas nesses materiais e não descumprir a legislação que orienta a sua produção (Oliveira; Giordani; Tonini, 2019, p. 17).

Frente a isso, para um efetivo atendimento aos pressupostos legais sobre o estudo das negritudes, como é defendido por Santos (2021), mais do que simplesmente inserir novos conteúdos ao currículo, nos livros/materiais e práticas didático-pedagógicas, é necessário revisar aquilo que já está posto, considerando que esses conteúdos curriculares foram construídos, sistematizados e estruturados no currículo sob a perspectiva eurocêntrica.

Por fim, o autor argumenta, ainda, que “uma menção pontual positiva a negros e/ou africanos não seria capaz de resistir à colisão de visões de mundo com esse enredamento de conteúdos e conceitos” (Santos, 2021, p. 274). Inserir algumas poucas páginas discutindo sobre as comunidades quilombolas e outras tradicionais, mas continuar a enaltecer o colonizador português como o protagonista da História e

Geografia do Brasil, pode não ser o suficiente para alcançar os objetivos previstos nos documentos legais e defendidos pelos movimentos negros.

As questões étnico-raciais permeiam vários temas e conteúdos curriculares geográficos ensinados na Educação Básica. Tanto o currículo como os livros didáticos e as práticas pedagógicas precisam contribuir para a formação e conscientização dos estudantes acerca do pertencimento étnico-racial dos estudantes e da importância dos diferentes grupos na formação da nossa sociedade em seus mais diversos aspectos. E, no caso da população negra, para além do aspecto cultural com destaque para performances corporais (danças, capoeira) e da culinária, por exemplo, é fundamental educar sobre o protagonismo da população africana e afro-brasileira nas esferas sociais, culturais — outras não mencionadas — políticas, econômicas, científicas e tecnológicas do país desde a sua formação.

À vista disso, de modo a pensar ausências e/ou presenças de r-existências negras no contexto da educação geográfica com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no próximo tópico, são apresentadas fotografias de r-existências negras identificadas em livros didáticos de Geografia para esta etapa do ensino e referentes ao PNLD de 2023.

Além das fotografias, são apresentadas, ainda, discussões sobre o que elas nos mostram, bem como, pensamentos e diálogos que podem ser mobilizados com e a partir delas para abordar questões étnico-raciais e r-existências negras diversas por meio da sua problematização. Portanto, a problematização é tomada como elemento de análise das fotografias.

4 QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E R-EXISTÊNCIAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: POSSIBILIDADES DE LEITURAS COM E A PARTIR FOTOGRAFIAS DIDÁTICAS

As imagens têm um papel importante na construção de conhecimentos, pensamentos e imaginações geográficas. De modo específico, as fotografias atravessam o nosso cotidiano pelos mais diversos meios e podem nos educar, construir ou

desconstruir pensamentos e imaginações sobre o mundo, os lugares e as pessoas/grupos/comunidades (r-existências) que o produzem e reproduzem e podem influenciar o modo como nos relacionamos e interagimos com eles (Massey, 2008; 2017).

As histórias e as imagens criadas para representar as r-existências negras e que permanecem no imaginário social para significá-las, nem sempre expressam as diversas realidades e geografias que lhes envolvem. É importante refletirmos sobre quais são as versões das realidades apresentadas com frequência em meios de comunicação e educação para dizer das vidas negras e de que modo isso ocorre. De modo simultâneo, podemos pensar sobre quais estão ausentes destes mesmos meios.

Por sua força visual e documental acerca dos conteúdos discutidos, as fotografias podem significar e ressignificar o mundo àqueles que as observam. Desse modo, são, muitas vezes, utilizadas como modo de nos mostrar e comprovar o que é apresentado, como se fossem impressões exatas da realidade, verdadeiras representações do real (Oliveira Jr., 2009; 2020; Queiroz Filho, 2022).

No contexto da educação, as fotografias, ainda são, não raro, entendidas como representações fidedignas da realidade e uma realidade que é reproduzida como se fosse única e igual para todas as pessoas e lugares. Nos livros didáticos, frequentemente têm sido inseridas e utilizadas também no contexto educativo escolar de forma limitada como ilustração, comprovação e representação fidedigna contribuindo para vermos e pensarmos sobre o que nos mostram, exatamente do modo como elas mostram (Oliveira Jr.; Girardi, 2011; Desidério, 2017; Pauli, 2022).

Por um lado, as fotografias podem ser limitadamente tomadas em um caráter documental ou de representação fidedignas da realidade e contribuir para a reprodução de concepções negativas e incoerentes sobre o mundo e suas r-existências. Por outro lado, quando observadas com atenção e exploradas por diferentes perspectivas, as fotografias revelam um potencial transformador: despertar novos olhares, ajudar a repensar ou transformar certas ideias e contribuir para a desconstrução ou ressignificação de concepções existentes. No contexto educativo, isso pode ser viabilizado por meio de observações, questionamentos e problematizações construídas com e a partir delas, do que nos mostram, de como o fazem e do contexto em que se inserem.

À vista disso, a partir de agora, serão apresentadas fotografias de r-existências negras identificadas em livros didáticos de Geografia de 1º ao 5º ano de diferentes coleções aprovadas no PNLD de 2023 e analisadas para a pesquisa de doutorado à qual este texto está vinculado. Dentre as diversas temáticas apresentadas nas fotografias analisadas na referida pesquisa, neste texto, optamos por apresentar crianças negras em contextos educativos e espaços escolares presentes nas coleções Da escola para o mundo (Editora Scipione), A conquista (Editora FDT), Diálogos (Editora Ática), Buriti Mais (Editora Moderna), Eu gosto (Editora BMH), Vida criança (Editora Saraiva), Bons amigos (Editora FDT) e Pitangui Mais (Editora Moderna).

A escolha por espaços escolares ocorreu em razão da importância deste lugar de vida para a educação e (re)produção de conhecimentos, leituras e concepções de mundo, bem como, o seu envolvimento, por um lado, na reprodução do racismo por meios diversos, como é o caso do currículo e o livro didático, e por outro, em ações voltadas à promoção do antirracismo.

As fotografias foram aqui organizadas em conjuntos para amplificar e otimizar a visualização, análises e discussões. O processo analítico consiste na sua problematização de modo a viabilizar pensamentos e discussões sobre questões presentes nelas ou não, mas que podem ser mobilizadas. É a realização de um exercício de pensar com e a partir delas, do que já apresentam e do que podem fazer pensar.

As figuras de 1 a 6, apresentadas abaixo, referem-se à espaços e contextos escolares. É possível observar fotografias de crianças negras em diversas situações, com ênfase em estudo nos ambientes internos, tais como as salas de aula e biblioteca (figuras 1 a 3) e de atividades em ambientes externos, como o pátio, o parque, a horta e arredores da escola (figuras 4 e 6). Ou ainda, a caminho da escola (figura 5). Algumas das fotografias apresentam, por exemplo, estudantes em escolas quilombolas (figura 1), estudantes em manifestações contra a violência em uma favela (figura 6) e estudantes negros em escolas fora do Brasil (figura 2). A partir delas, podemos pensar diversos aspectos relacionados às r-existências negras infantis nos contextos apresentados.

Considerando que o acesso e permanência à educação escolar à população negra brasileira, que por muito tempo foi negado, é hoje um direito garantido em razão de muitas lutas dessa população, destacar a sua presença-permanência ativa

em contextos escolares que valorizem suas r-existências, histórias e identidades é um fator favorável ao antirracismo e pode viabilizar uma sociedade mais adequada às condições que a configuram: diversidade. Para isso, a escola precisa ser o espaço de acolhimento das diversidades e não o de reprodução de racismo, discriminações, preconceitos e exclusão que podem ampliar o risco de abandono escolar, principalmente a partir da adolescência.

A figura 1, apresenta situações em salas de aula em escolas quilombolas com crianças e/ou jovens. É possível observar expressões artísticas com mulheres negras nas paredes da sala. Uma delas, apresentadas nas duas primeiras fotografias, é na comunidade quilombola Mata Cavalo em Nossa Senhora do Livramento, no Mato Grosso e a outra escola é em Nova Viçosa, na Bahia.

Nesse contexto, a arte é um elemento muito importante presente no contexto escolar, tendo em vista que, enquanto símbolos de representatividade, tendem a contribuir para a construção de identidades negras afirmativas desde a infância, pelas crianças que frequentam essas escolas e pelas que podem visualizar as fotografias que marcam a presença dessas r-existências.

Figura 1 – Representatividade negra em escolas quilombolas no Mato Grosso e na Bahia



Fonte: Branco; Piccoli; Campos, 2021a, p. 66 e 2021b, p. 82; Furquim Junior; Cândido da Silva, 2021d, p. 113; Medeiros, 2021d, p. 71; Editora Moderna, 2021b, p. 59

De acordo com a pesquisadora quilombola Edimara Gonçalves Soares, as relações com o lugar em que vivem, respeitando as especificidades geográficas, históricas, sociais e culturais próprias de cada comunidade — sem desconsiderar as relações do lugar com o mundo — são aspectos fundamentais da educação quilombola que, por sua vez, é desenvolvida pelos diversos sujeitos de uma comunidade que têm os saberes tradicionais como aspecto central para que o seu modo de vida, baseado na agricultura e na criação de animais, seja possível (Soares, 2020).

Considerando que a comunidade é também um espaço pedagógico, na Educação Escolar Quilombola, — que ainda apresenta muitos desafios para ser plenamente efetivada — os conteúdos escolares precisam estar vinculados a realidade histórica e social na qual os estudantes quilombolas encontram-se inseridos. Do ponto de vista da Geografia Escolar, Soares, explica que:

Trata-se de buscar dialogar com modos específicos de pensar e perceber a realidade social, natural, histórica dos Quilombos a partir de perspectivas geográficas. O acolhimento de experiências, vivências e saberes na dinâmica do ensino —aprendizagem, se configuram numa postura pedagógica significativa para/na afirmação identitária dos estudantes quilombolas (Soares, 2020, p. 143).

Algumas coleções, também apresentam salas de aula com crianças negras em outros países, todos africanos, como Gâmbia, Tanzânia e Quênia junto a discussões sobre a sala de aula em lugares do mundo, como mostra a figura 2. Além destas, outra coleção apresenta uma sala de aula no Marrocos em que há a presença de crianças brancas. Sendo essa uma exceção, considerando o contexto de que, fora do Brasil, pessoas negras aparecerem sempre vinculadas a países africanos.

Figura 2 – Crianças em salas de aula na Gâmbia, Tunísia, Quênia e Marrocos



Fonte: Furquim Junior; Cândido da Silva, 2021e, p. 61; 2021a, p. 102 e 2021b, p. 106; Branco; Piccoli; Campos, 2021b, p. 95

Essa pode ser uma oportunidade de desconstruir ideias equivocadas que reduzem todo o continente africano à miséria e ausências, evidenciando, por exemplo, que lá também existem escolas e que, salvo exceções de situações extremas, as pessoas também podem estudar.

É possível, ainda, instigar os estudantes a pensarem sobre a vida/vivências das crianças que vivem naquele continente, considerando sua ampla diversidade. O que costumam estudar? Que tipo de histórias gostam de ler, ver e ouvir? Quais brincadeiras gostam de fazer? Quais lugares frequentam? E o que gostam de comer? Será que conhecem histórias e acontecimentos sobre o Brasil? A vida dessas crianças é parecida ou diferente da sua? Por que acha isso?

Além disso, a partir dessas fotografias, podemos refletir com estudantes sobre o fato de que há uma diversidade de pessoas em todo o mundo e, de modo específico, que em países europeus e norte-americanos, por exemplo, também têm pessoas negras. Do mesmo modo, é importante mencionar que em alguns países do continente africano a

população africana é branca. Conforme o historiador Alberto Costa e Silva (2013), esse é o caso, por exemplo, do Marrocos e outros que ficam na região norte, chamada África Setentrional e que também é conhecida como África Branca — regionalização baseada em características étnicas e culturais (Costa e Silva, 2013).

Tal abordagem pode oportunizar a problematização e desconstrução de outras ideias estereotipadas que também são responsáveis pela negação das contribuições da população negra africana para o mundo. Isso ocorre, por exemplo, ao embranquecer o berço da humanidade atribuindo feitos apenas a civilização egípcia — Egito é um dos países localizados ao norte — considerada a parte branca do continente africano. Isso quando esta não é igualmente negada para valorizar apenas a civilização grega (Pereira, 2017)⁴.

Destaco, ainda, que as salas de aula com crianças negras apresentadas nas coleções são, em sua maioria, simples, antigas e com deteriorações, seja na aparência da sala ou nos móveis e equipamentos. Isso evidencia, por um lado, no caso brasileiro, a realidade vivenciada pela educação pública e seu público em razão das falhas ou ausência de políticas públicas eficientes, sendo que, tal situação é ainda mais grave em relação a escolas em que a maioria dos estudantes são negros.

De acordo com o estudo “A cor da infraestrutura escolar: diferenças entre escolas brancas e negras” publicado pela Agência Brasil e Observatório da Branquitude em abril de 2024 que revela algumas das desigualdades que afetam estudantes negros já na estrutura escolar, escolas com maioria negra tendem a apresentar infraestrutura inferior às unidades com maioria branca. Essa disparidade manifesta-se da situação socioeconômica dos estudantes, à ausência de rede de esgoto e coleta de lixo, salas de informática, quadra de esporte e biblioteca nas escolas, por exemplo (Observatório da Branquitude, 2024).

No entanto, nem toda criança negra está ou deveria ser associada a tal condição de precariedade. Uma vez que essas fotografias apresentam essas crianças em espaços predominantemente empobrecidos, podem contribuir para a elaboração e/

⁴ Flora Pereira é idealizadora do projeto Afreaka que visa apresentar o continente africano para o Brasil desconstruindo os estereótipos negativos como fome, pobreza e passividade, como apresentado em entrevista para o jornal *online* Carta Capital.

ou naturalização de imagens-padrão que associem e reduzam essas pessoas a esses espaços sempre: como se estivessem em seus lugares. Pouco provável que surjam questionamentos quanto a isso.

Consequentemente, isso pode levar a estranhamentos dos estudantes ao verem crianças negras em espaços aparentemente mais “sofisticados”, por exemplo, com questionamentos carregados de preconceito sobre sua presença nesses espaços, como se estivessem fora de seus lugares: O que essa pessoa está fazendo aí? Está no lugar certo? (Oliveira Jr., 2020). De modo geral, todas as coleções poderiam apresentar, na medida do possível, maior diversidade de realidades.

Além da sala de aula, algumas coleções apresentam outros ambientes e contextos da/na escola. A figura 3, por exemplo, apresenta fotografias de crianças em bibliotecas escolares e foram identificadas em quatro coleções.

Figura 3 – Crianças em bibliotecas de escolas



Fonte: Barbosa Pereira et al., 2021b, p. 64; Garcia, 2021a, p. 51; Furquim Junior; Cândido da Silva, 2021e, p. 124; FTD, 2021a, p. 43 e 2021b, p. 14

Esse também é um aspecto relevante para as discussões, já que, ainda de acordo com o levantamento realizado pelo Observatório da Branquitude, há escolas — sendo

muitas delas periféricas, onde comumente a maioria dos estudantes são negros — que não dispõem desse importante espaço de potencialização de aprendizagens e desenvolvimento (Observatório da Branquitude, 2024). Do ponto de vista da potencialização de uma educação antirracista e afirmativa frente à oferta de acervos literários envolvendo autores e/ou personagens/protagonismo negros, também é importante para a reafirmação positiva da identidade dos estudantes negros pela presença de referenciais positivos e potencialmente representativos.

As coleções também apresentam crianças em contextos educativos nos espaços externos da escola. A prática agrícola por estudantes em escolas quilombolas é um exemplo de atividade destacada e foi apresentada em duas coleções, como mostra a figura 4.

Figura 4 – Aula de práticas agrícolas em escola de quilombo (MT)



Fonte: Medeiros, 2021d, p. 106 e 2021c, p. 56 e Editora Moderna, 2021c, p. 104

Como as próprias fotografias expõem, a educação nas comunidades quilombolas vai além das práticas didático-pedagógicas limitadas às salas de aula e escolas. Nesse contexto, a educação é constituída cotidianamente pelos quilombolas, por meio de suas diversas ações e práticas “na família, no trabalho, na comunidade, nas lutas sociais, nas manifestações de suas tradições culturais, na relação de sustentabilidade com a natureza, enfim, no modo de ser e estar no mundo” (Soares, 2020, p. 160).

A partir da compreensão de que os quilombolas têm seu modo próprio de fazer educação, e que este pode diferir de modos convencionais, podemos pensar as fotografias de crianças quilombolas que aparecem em contextos educativos diversos, que extrapolam as salas de aula, e vão para espaços de práticas agrícolas e de manifestações/expressões culturais, por exemplo.

Ampliar a discussão sobre as diferentes formas de fazer educação pode ser significativo ao discutirmos questões relacionadas aos diferentes lugares de vida dos diversos grupos sociais. No caso de grupos tradicionais como os quilombolas, a escola e a educação, são importantes espaços/contextos de resgate, transmissão, reconhecimento e de valorização dos conhecimentos, das memórias, re-existências, histórias, culturas e lutas dos seus ancestrais, bem como, de manutenção e fortalecimento do modo de vida de cada comunidade e, ainda, identificação de necessidades e interesses da comunidade com potencial determinação para buscar soluções.

De modo semelhante, as coleções apresentam, ainda, situações relacionadas a escola, mas em espaços externos, como é o caso, por exemplo, de estudantes da Bahia a caminho da escola, presentes em duas coleções, conforme apresentado na figura 5.

Figura 5 – Crianças a caminho da escola (BA)



Fonte: Martinez; Garcia, 2021a, p. 121 e 2021e, p. 53; Branco; Piccoli; Campos, 2021b, p. 157

O racismo é uma marca estrutural que se faz presente em todos os espaços e contextos. Uma vez que os percursos e meios de transportes em geral⁵ não estão isentos, esse pode destacar-se como mais um fator de restrição ou tensão para o acesso de estudantes à escola ou outros espaços. Considerando essa realidade, levanto alguns questionamentos que poderiam subsidiar discussões junto aos estudantes: que tipo de relações se manifestam nos lugares mais corriqueiros pelos quais circulam? O que acontece nos caminhos, no ir e vir, entre casa e escola? Como isso interfere no seu cotidiano e desenvolvimento acadêmico e pessoal? Existe um convívio harmonioso e compartilhamento de experiências entre os colegas independente do seu pertencimento étnico-racial? Esses lugares poderiam ser (re)significados como territórios de r-existência?

⁵ Menosprezo, abordagem desrespeitosa, agressões verbais e expressões racistas estão entre as atitudes relatadas por usuários de transporte público ou profissionais do transporte negros em uma pesquisa divulgada pela Agência Brasil. Além disso, mulheres negras relataram medo de discriminação, assédio sexual e agressões físicas. Parte das pessoas afirmou já ter mudado a forma de se locomover por causa dessas atitudes. Profissionais de transportes públicos mencionaram, ainda, que pessoas negras tendem a causar mais medo se comparadas às brancas, o que justificaria tais comportamentos agressivos (Agência Brasil, 2022).

Ainda no contexto do espaço educativo externo, destaco a figura a seguir que é outra exceção nos materiais analisados. Identificada na coleção Eu gosto, a fotografia da figura 6 apresenta um grupo de estudantes em “Marcha contra a violência”, uma manifestação ocorrida no complexo da Favela da Maré, Rio de Janeiro. Em geral, nenhuma das coleções menciona e/ou apresenta, de forma explícita, r-existências em espaços e contextos da favela.

Figura 6 – Estudantes em “Marcha contra a violência”, na favela da Maré (RJ)



Fonte: Barbosa Pereira et al., 2021b, p. 72

Essa fotografia chama atenção para outra importante questão que pode ser discutida com os estudantes: a violência sofrida pela população negra, que é intensificada para os muitos que vivem em comunidades periféricas — que não são apenas as favelas — que estão, frequentemente, em situação de vulnerabilidade e desassistidas pelo poder público, inclusive no que diz respeito a questões básicas como infraestrutura, segurança e outros serviços para garantir o bem-estar à população que vive nesses territórios.

Mas também, para além da violência e apesar dela, pensar em outras possíveis vivências, modos de reexistir e narrativas negras que configuram o cotidiano dessas crianças e(m) suas comunidades, assim como ocorre em outros territórios e que não são mostradas nem nos materiais didáticos e nem em outros meios de comunicação:

estudar/ir para escola, brincar, cantar, dançar, sonhar, inventar, conviver e (sobre)viver. Por exemplo, sobre os diversos projetos sociais que contribuem para o desenvolvimento das crianças. Essas vivências no contexto da favela não foram apresentadas pelas coleções.

Em um contexto escolar geral, é importante pensarmos, ainda, nas diversas relações raciais que ocorrem nos espaços escolares, internos ou externos, urbanos ou rurais, periféricos ou centrais, quilombolas ou não. Em que medida as vivências cotidianas dos estudantes em suas comunidades ganham espaço no contexto escolar? Compartilham acontecimentos, sejam positivos ou negativos, referentes ao seu pertencimento étnico-racial?

Ao passo que a escola é um espaço onde o racismo explícito ou velado é reproduzido cotidianamente e das mais diversas formas, inferiorizando, subestimando e estigmatizando estudantes negros, pode ser também um espaço de r-existências negras (Gomes, 2017).

Espaço que se configura desde a implementação e atendimento de leis favoráveis ao antirracismo, bem como, no acesso, na presença e na permanência de estudantes negros na escola, no compartilhamento de histórias, vivências e opiniões por eles, no estudo, esclarecimento e diálogos constantes acerca de questões étnico-raciais, por meio de diversas linguagens (filmes, imagens, literatura, música, matérias jornalísticas, posts de redes sociais), tendo referências negras e favoráveis ao antirracismo, bem como, outras práticas antirracistas e afirmativas.

Junto a isso, ter a representatividade de afro-brasileiros e afro-brasileiras em situações positivas, seja nas imagens que fazem parte da decoração do espaço escolar — como identificado em fotografias anteriores —, em propagandas e produções pedagógicas expostas, seja no material didático ou outros livros da biblioteca, por exemplo, é um aspecto significativo que pode contribuir para a constituição e/ou fortalecimento da escola e seu entorno como importantes espaços de r-existências negras e antirracismo.

Apesar de limitações, em geral, as fotografias com r-existências negras, presentes nos livros didáticos, apresentam-se como possibilidades de discussões relacionadas a questões étnico-raciais favoráveis ao antirracismo. Como visto, se abordadas de forma

adequadas, com atenção e problematizações, podem emergir importantes questões e discussões capazes de contribuir para a ampliação das concepções, leituras e imagens de mundo que os estudantes (re)produzem e carregam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atenção permanente aos modos pelos quais ocorrem a presença — ou ausência — de questões étnico-raciais e outras relacionadas às diferenças nos documentos curriculares inclusive por meio das imagens, podem contribuir para o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas que favoreçam o reconhecimento, conhecimento, entendimento e conscientização acerca das questões étnico-raciais com vistas ao combate ao racismo, bem como, à promoção da igualdade racial e à educação acerca dessas questões de modo afirmativo e antirracista.

É necessário que o currículo, os materiais didáticos e as práticas desenvolvidas estejam em acordo com os requisitos da legislação referente a questão étnico-racial, não apenas para cumpri-los em caráter burocrático, mas para viabilizar a percepção e correção de limitações, ausências e permanências acerca dos modos como as r-existências negras são abordadas nos processos educativos.

Especificamente no caso das fotografias, ao permanecerem nos livros didáticos apenas para cumprir finalidades didáticas como ilustrar e comprovar as informações textuais, ou ainda, como representações acerca do que apresentam, as fotografias têm suas potencialidades aprisionadas. Sem atenção e discussão, podem contribuir para limitar o pensamento, naturalizar o que apresentam e do modo que o fazem e, portanto, para a aceitação inquestionável sobre a veracidade do que é mostrado.

Tendo em vista a sua importância na educação sobre o mundo, na produção de leituras, imagens e concepções de mundo, colocando-se na contramão de um modo limitado de vê-las e utilizá-las, é fundamental e possível pensar com e além delas fugindo das estabilizações que lhes são impostas por nossos olhares e pensamentos já domesticados, acostumados a determinados padrões.

Para isso, é necessário extrapolar os limites de olhares rápidos e superficiais, de leitura dos títulos, legendas e textos que as acompanham e possibilitar outros pensamentos geográficos alinhados também às vivências cotidianas. E assim, podem contribuir, também, para pensarmos (com) a diversidade de r-existências negras e questões étnico-raciais, e promover uma educação geográfica favorável ao antirracismo com e a partir de fotografias que atravessam o nosso cotidiano, seja no contexto escolar ou fora dele.

AGRADECIMENTOS

Agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio da concessão de bolsa de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA PEREIRA, Alexandre et al. **Eu gosto (1º ao 5º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 1ª ed. São Paulo: BMH, 2021 (Coleção Eu gosto - Geografia).

BRANCO, Anselmo Lázaro; PICOLLI, Ana Paula; CAMPOS, Eduardo. **Da escola para o mundo: (1º ao 5º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 1º ed. São Paulo: Scipione, 2021 (Coleção Da escola para o mundo – Geografia).

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: mar., de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: nov., de 2021.

CAMPOS, Ana Cristina. **Quase 85% da população preta afirma ter sofrido discriminação racial**. Agência Brasil. Rio de Janeiro: mar., 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2022-03/racismo-no-transporte-ja-foi-presenciado-por-72-dos-brasileiros>.

COSTA E SILVA, Alberto. **A África explicada aos meus filhos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

DESIDERIO, Raphaela de Toledo. **Composições e afetos com fotoáfrica exercícios de pensamento na Educação Geográfica**. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2017.

FILÉ, Valter. Educação do olhar e Lei 10.639/2003. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 364–377, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73862>. Acesso em: 28 ago. 2024.

FTD. **Bons amigos: (1º ao 5º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 1º ed. São Paulo: FTD, 2021 (Coleção Bons amigos – Geografia). Produção coletiva. Editora responsável: Bruna Migotto Barbieri Estruzani.

JUNIOR, Laercio Furquim; SILVA, Edilson Adão Cândido da. **A conquista: (1º ao 5º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 1º ed. São Paulo: FTD, 2021 (A conquista – Geografia).

GARCIA, Valquíria. **Vida criança: (1º ao 5º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 1º ed. São Paulo: Saraiva, 2021 (Coleção Vida criança – Geografia).

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito**. Novos Estudos, n.º 61, 2001.

JACCOUD, Luciana. Racismo e república: O debate sobre o branqueamento E a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

MARTINEZ, Rogério; GARCIA, Wanessa. **Pitangá Mais (1º ao 5º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2021 (Coleção Pitangá Mais - Geografia).

MASSEY, Doreen. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Tradução: Hilda Pareto Maciel; Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. Revista GEOgraphia, v.19, n. 40, 2017: mai/ago. Tradução: Ana Angelita da Rocha e Maria Lucia de Oliveira. Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2017.

MEDEIROS, Renata de. **Diálogos (1º ao 5º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2021 (Coleção Diálogos - Geografia).

MODERNA. **Buriti Mais: (1º ao 5º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2021 (Coleção Buriti Mais – Geografia). Produção coletiva. Editor responsável: Cesar Brumini Dellore.

Munanga, Kabengele. **O mundo e a diversidade: questões em debate**. Estudos Avançados, 36 (105), 2022.

OBSERVATÓRIO da branquitude. **A cor da infraestrutura escolar: diferenças entre escolas brancas e negras**. Rio de Janeiro: abr., 2024. Disponível em: <https://observatoriobranquitude.com.br/a-cor-da-infraestruturura-escolar-diferencas-entre-escolas-brancas-e-negras/>.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de; GIORDANI, Ana Claudia de Carvalho; TONINI, Ivaine Maria. A imagem regulada: visualidade espacial no PNLD do Ensino Médio. In: Tonini et. al. (Orgs.). **Geografia e livro didático: para tecer leituras de mundo**. São Leopoldo: Oikos, 2019, 2ª ed., pp. 16-28.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M. Fotos em sites: Geografias da cultura contemporânea. **Revista Geografafares**, n. 7, 2009.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M. Tropas de imagens partilham o (não) saber geográfico: territórios contestados de poder. **Punto Sur**, v. 2, p. 5-19, en. /jun, 2020.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M.; GIRARDI, Gisele. Diferentes linguagens no ensino de Geografia. In: **Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, XI**, 2011. Goiânia. Anais... Goiânia, 2011, p. 1-9.

PAULI, Marieli Maria. **O conceito de lugar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma abordagem a partir das fotografias presentes em livros didáticos de geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Grande Dourados, 2022. 124f.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. Resistência Descolonial: Estratégias e táticas territoriais. **Terra Livre**, [S. l.], v. 2, n. 43, p. 17-55, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/615>. Acesso em: 24 abr. 2024.

PEREIRA, Flora. África sem estereótipos. Entrevista concedida a Thais Paiva. **Jornal Carta Capital**. 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/africa-sem-estereotipos/>. Acesso em: jun. de 2024.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios – diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. In: CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denílson Araújo de (Orgs.). **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, p. 37-54.

QUEIROZ FILHO, Antonio Carlos. **Além do que a vista alcança: sobre paisagem como dobras de sentidos**. Vitória - ES: Editora Rasuras, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-126.

SANTOS, Emerson Renato Nascimento dos. Refletindo sobre a Lei 10.639: possibilidades e necessidades do ensino de Geografia a partir de um tensionamento do Movimento Negro. In: **XII Encuentro de Geógrafos de América Latina -Caminando en una América Latina en transformación**. Montevideú: Universidad de la República del Uruguay, 2009.

SANTOS, Emerson Renato Nascimento dos. Por uma geografia descolonial: dilemas epistêmicos de conhecimento no combate ao eurocentrismo do ensino de geografia na implementação da lei 10.639/03. In: CAETTANEO, Dilermando; CÂMARA, Marcelo Argenta; SILVEIRA, Renata Ferreira da. (Orgs.). **Geografias das R-existências**. Ponta Grossa: Monstro dos Mares, 2021, p. 263-290.

SANTOS, Renato Emerson N. dos; SANTOS, Ronald Coutinho. Desafios para a implementação de uma educação antirracista no ensino de geografia: os conflitos na prática cotidiana de professoras (es). **Revista da ABPN**, v. 12, n. Ed. Especial - Caderno Temático “Geografias Negras”, p. 78-108, abr. 2020.

SOARES, Edimara Gonçalves. Geografia Escolar e Quilombos: A construção do raciocínio geográfico. **Revista Pesquisar**, Florianópolis, v. 7, n. 13, Ed. especial: SELIGeo, p. 135-152, jun. 2020.

SOUZA, Lorena Francisco de. As relações etnicorraciais na geografia escolar: desafios metodológicos e pedagógicos. **Revista Produção Acadêmica-NURBA**, v. 2, n. 2, p. 04-19, dez. 2016.

SOUZA, Lorena Francisco de; MACHADO, Luíza Helena Barreira. O ensino das relações étnico-raciais a partir de conteúdos geográficos na educação básica. **Revista Signos Geográficos**, v. 3, 2021, p. 1-36.

Contribuições de autoria

1 – Marieli Maria Pauli

Doutora em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados

<https://orcid.org/0000-0002-6597-651X> • marielipauli_unioeste@hotmail.com

Contribuição: Conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, administração do projeto, visualização de dados, escrita, primeira redação, revisão e edição.

Como citar este artigo

PAULI, M. M. Educação (geográfica) étnico-racial nos anos iniciais: abordagens a partir de fotografias didáticas. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 29, e92301, 2025. Disponível em: 10.5902/2236499492301. Acesso em: dia mês abreviado ano.