

INTERSECTIONAL GEOGRAPHIC CURRICULUM: AN AMEFRICAN APPROACH

Simone da Silva Flores¹
Ivaine Maria Tonini²

Abstract: This text emphasizes the importance of an intersectional geographic curriculum with an Amefrican focus. Schools reflect power dynamics in society, influencing individuals' perceptions and interactions with the world. The Amefrican curriculum seeks to deconstruct racial hierarchies by promoting an Afrocentric perspective. It challenges power structures by considering gender, race, social class, and space, thus valuing ethnic and racial diversity. Intersectionality and Amefrican perspectives acknowledge various forms of oppression and the ongoing struggle against racism. Critical analysis of curricula is essential for appreciating Afro-Brazilian culture within geographic education, supported by movements like the Black movement.

Keywords: Geography Education; Curriculum; Amefricanidade; Intersectionality.

Currículo geográfico interseccional: uma abordagem amefricana

Resumo: Este texto destaca a importância do currículo geográfico interseccional com enfoque amefricano. A escola reflete relações de poder na sociedade, influenciando a visão e interação dos indivíduos com o mundo. O currículo amefricano busca desconstruir hierarquias raciais, promovendo uma perspectiva afrocentrada. Desafia estruturas de poder ao considerar gênero, raça, classe social e espaço, valorizando a diversidade étnico-racial. A interseccionalidade e amefricanidade reconhecem várias formas de opressão e a luta contra o racismo. A análise crítica dos currículos é vital para valorizar a cultura afro-brasileira na educação geográfica, apoiada por movimentos como o negro.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Currículo; Amefricana; Interseccionalidade.

OLHARES INICIAIS

Pecola Breedlove. Tinha os olhos mais tristes que eu já vi. Olhos azuis. Olhos tão azuis quanto o lugar onde ninguém nasce e onde ninguém morre (Morrison, 2019, p.4).

¹ Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Orcid.: <https://orcid.org/0000-0003-4937-054X>, E-mail: flores.simone@gmail.com.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orcid.: <https://orcid.org/0000-0002-8524-9117>, E-mail: ivaine@terra.com.br

Iniciamos o texto trazendo Pecola Breedlove, personagem de Toni Morrison³, uma menina negra que cresce em uma comunidade afro-americana nos Estados Unidos durante os anos 1940. Ela é retratada como uma criança solitária e profundamente infeliz, constantemente marginalizada e oprimida devido à sua cor de pele e às circunstâncias difíceis de sua vida. Suas marcas trazem o desejo e a idealização da beleza branca. Na sociedade retratada no livro, os olhos azuis são considerados um padrão de beleza desejável. Pecola acredita que, se tivesse olhos azuis, sua vida seria diferente e ela seria amada e aceita. Nas escolas brasileiras, temos um número considerável de crianças e adolescentes como Pecola. Estamos em 2023 e a distância temporal com 1940, torna o livro ainda mais atual. A educação reproduz os anseios da sociedade e, através do currículo, dissemina símbolos e signos da sociedade vista pela perspectiva ocidental hegemônica⁴.

Sodré (2012) afirma que a escola não é neutra, ela reflete as relações de poder presentes na sociedade e reproduz valores, normas e padrões estabelecidos. Através do currículo, das práticas pedagógicas e da forma como os alunos são tratados, a escola influencia a forma como os indivíduos se veem e se relacionam com o mundo. A influência da escola na subjetividade dos estudantes é evidente, pois é lá que eles passam por experiências que moldam sua percepção de si mesmos, sua identidade e sua visão de mundo. A forma como as crianças são tratadas e educadas na escola desempenha um papel crucial nesse processo.

Diante disso, surge a necessidade de desenvolver um currículo geográfico interseccional com uma abordagem amefricana. O termo amefricanidade, cunhado por Gonzalez (2018), representa uma perspectiva que busca desconstruir as hierarquias raciais e valorizar a experiência e a epistemologia afrocentradas. A amefricanidade enfatiza a necessidade de superar estereótipos e preconceitos presentes nas narrativas geográficas dominantes, bem como explorar criticamente as intersecções existentes na construção das identidades.

³ No ano de 1970, Toni Morrison, ao abordar temas complexos e sensíveis, tece uma narrativa intensa e tocante que mergulha nas experiências de uma jovem afro-americana em busca de sua própria identidade e autovalorização. Esta obra representa um marco na literatura contemporânea ao explorar questões profundas de raça, identidade e pertencimento.

⁴ Destacamos como referência um padrão cultural historicamente branco, masculinizado, europeu e associado a sistemas escravocratas, que influenciou de maneira significativa a construção social e cultural de muitas sociedades ao longo da história (grifo nosso).

Nesse sentido, o currículo geográfico interseccional amefricano visa incorporar uma visão ampla da Geografia, que ultrapasse os limites geográficos tradicionais e explore as complexidades das relações sociais, culturais e espaciais. Ao reconhecer a contribuição histórica, cultural e intelectual das populações afrodescendentes, busca-se valorizar a diversidade étnica e racial nas narrativas geográficas, desafiando os discursos hegemônicos que marginalizam e silenciam vozes.

Além disso, a abordagem interseccional concentra-se na interação entre diferentes formas de opressão, como raça, gênero, classe social, sexualidade e religiosidades, reconhecendo que as identidades são posicionadas em contextos complexos e multifacetados. Ao explorar criticamente as intersecções, o currículo geográfico interseccional amefricano age como um diálogo contra-hegemônico que conteste as estruturas de poder dominantes.

Este texto tem como objetivo apresentar e explorar a importância de um currículo geográfico interseccional amefricano, resultado do diálogo entre duas autoras: uma orientadora e outra orientanda, que possuem diferentes realidades e posições no sistema educacional. O texto expressa um diálogo fraterno, como afirmado por hooks (2019), que é um diálogo antirracista entre mulheres brancas e negras, um diálogo de confrontação e respeito.

Refletiremos sobre o currículo geográfico a partir dessa interação e de suas vivências, buscando uma aproximação com a tese de doutorado de Tonini (2002) *Identidades Capturas - gênero, geração e hierarquia territorial nos livros didáticos de geografia*, na qual analisa os discursos nos livros didáticos de 2002, a Lei 10.639/03 e a educação pública da atualidade, vista pela ótica de Tonini (2002), 20 anos depois e a partir dos desdobramentos dos movimentos sociais. Convidamos o leitor a pensar no currículo de geografia a partir da ótica da amefricanidade para deslocar o pensamento através de um currículo que possa contribuir para uma compreensão das subjetividades brasileiras.

ENTRE O LUGAR VAZIO DO CURRÍCULO

Na educação, aparentemente, o que deveria importar é o estudante, mas a introdução deste texto apresenta Pecola, que poderia ser qualquer menina, menino ou pessoa não binária de uma escola brasileira. Pecola e seu desejo pelos olhos azuis, os olhos de um "lugar onde ninguém nasce e onde ninguém morre", sugerem o espaço em que Pecola vive, um lugar onde a vida

negra não é valorizada, onde a existência e as experiências dessas pessoas são ignoradas ou desvalorizadas. O fato é que trouxemos esse trecho para refletir sobre as consequências de uma criança ter essa experiência. O lugar no qual as crianças e adolescentes passam mais tempo é na escola, esse espaço que tem um foco central: ensinar, através de um currículo, signos e símbolos de uma sociedade. Assim, pensar no currículo que chegou até Pecola e que chega aos estudantes que passam por nossas salas de aula é de vital importância, pois a escola é espaço para o ato de doar-se em conhecimento, ou deveria ser.

Para Rufino (2019), o currículo possui um poder, uma vez que, quando estabelecemos uma relação de conteúdos e métodos de ensino, estamos fazendo uma escolha consciente. E fazer uma escolha implica selecionar determinadas coisas e deixar outras de fora. Por séculos, o currículo escolar tem adotado o conhecimento clássico europeu, proveniente do Iluminismo, como o padrão ideal de ensino. Corazza (2011) enfatiza que

todas as verdades que são promovidas e divulgadas por aqueles que exercem o poder de fazer crer que eles, sim, sabem o que é ensinar e como ensinar; como dar boa uma aula; como trabalhar com o currículo; como usar os métodos de ensino; como fazer da educação um processo de conscientização e de libertação dos oprimidos; como, como, como (p. 15).

Em nossas reflexões, consideramos fundamental questionar as verdades absolutas promovidas por aqueles que detêm o poder no campo da educação. Nos posicionamos em buscar uma abordagem mais pluralista, aberta ao diálogo e à diversidade de perspectivas, para que possamos refletir sobre as necessidades dos estudantes sendo capaz de contribuir para a transformação das salas de aula em momentos que façam sentido a eles. Salientando que a educação não pode e nem deve ser vista como uma salvadora da pátria, mas, como nos aponta hooks (2019), a importância de incluir perspectivas diversas e marginalizadas, especialmente as vozes e experiências das pessoas negras e outras minorias, a fim de desafiar e dismantelar estruturas de opressão e desigualdade.

A NECESSIDADE DE UM CURRÍCULO GEOGRÁFICO INTERSECCIONAL AMEFRICANO

Ao analisar as identidades capturadas nos discursos dos livros didáticos, Tonini (2002) destaca como essas identidades são construídas e moldadas por

fatores sociais, políticos e culturais, mostrando o controle dos sistemas de poder. Essa reflexão se torna relevante no contexto acadêmico geográfico, especialmente para compreender as posições dos currículos que formam professores de Geografia.

Os livros didáticos de Geografia não estão dissociados do contexto social, político e cultural em que estão inseridos. Eles refletem e incorporam relações de poder e questões de identidade, uma vez que a seleção e apresentação dos conteúdos podem ser influenciadas por ideologias, visões hegemônicas e perspectivas regionais ou culturais dominantes (Tonini, 2002). Nessa consonância, a autora analisa o currículo

como uma prática de significação, construído discursivamente nas relações de poder, observo que nos livros analisados, o currículo é concebido na visão tradicional, pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos, selecionados para ser ensinados/aprendidos por nossos alunos e alunas (p.129).

No entanto, ao examinarmos mais profundamente o conteúdo desses livros didáticos de Geografia, percebemos ausências significativas, especialmente quando se trata de representações étnicas e culturais. A crítica exemplifica a ausência de imagens, estatísticas e mapas que retratam a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro de forma romântica ou congelada no passado. Essa ausência de elementos formadores da identidade brasileira contribui para a operação do poder, que determina quem é reconhecido e valorizado na sociedade.

Um exemplo dessa operação do poder pode ser observado na falta de representatividade das populações indígenas e negras nos livros didáticos de Geografia. Como afirmado por Tonini (2002), ao identificar discursos nos livros didáticos de Geografia, torna-se um projeto civilizatório numa perspectiva eurocêntrica, carregando consigo invenções identitárias, ocorre um processo de construção e reafirmação das identidades, tanto no âmbito individual quanto coletivo. Essas invenções ocorrem dentro de um contexto territorial, ou seja, estão relacionadas a um lugar específico. Um exemplo relevante é a visão sobre mulheres africanas, conforme descrito no trecho a seguir, no qual a autora exemplifica a perspectiva adotada:

A identidade, seja de gênero, seja étnica, é posicionada inicialmente num recorte espacial, para depois passar pelo

processo de significação típico de cada uma. Exemplos disso são as referências que os livros didáticos de Geografia fazem às mulheres africanas. Seus significados já estão prefixados nas características do território “subdesenvolvido” em que ela está posicionada: baixa qualidade e expectativa de vida, para depois construir uma identidade específica para ela, seja de gênero, seja étnica. Nesse sentido, os discursos dos livros didáticos, ao compor uma identidade de gênero da mulher africana, só acrescentam as suas especificidades: muitos filhos, doméstica, negra, entre outros referentes (p.32).

Essa abordagem limitada dos livros didáticos impede uma compreensão mais ampla e plural das identidades e contribui para a marginalização e invisibilização das populações indígenas e negras, perpetuando, assim, a reprodução de desigualdades e a negação de suas histórias e contribuições para a sociedade. De acordo com Santos (2009), a produção das imagens relacionadas ao território revela-se no âmbito simbólico, por meio da interpretação e reconstrução da realidade baseada na supremacia de determinados grupos, resultando na invisibilização de outros grupos e autorizando diversas formas de violência. Nessa perspectiva, Santos (2018) reconhece a Geografia escolar como um conhecimento relevante para a vida dos estudantes, pois contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de compreender e se situar no mundo espacialmente.

Mesmo com a Lei 10.639/03, o aporte teórico e as lutas dos movimentos negros em prol de uma mudança nessa perspectiva, ainda visualizamos livros didáticos que mantêm a visão de vinte anos atrás. Nos últimos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, já há um indicativo de inclusão de identidades vistas sob a ótica identitária. No entanto, como salienta Santos (2018), ocorre uma lógica dos “enxertos”, que são artifícios utilizados pelas editoras e suas equipes para manter a estrutura das obras aprovadas em editais anteriores. São feitas alterações pontuais, porém com limitações, uma vez que existe uma relação de disputa. Essas alterações permitem uma articulação de um discurso pouco crítico das relações raciais com os conteúdos propostos nos livros didáticos de Geografia, o que, sugere que não demonstra a qualidade desses materiais tem evoluído nos últimos anos.

Cavalleiro (2003) identifica que

apesar do curto tempo para a observação dessas variáveis, esse não constitui um elemento que contemple a diversidade racial

presente na escola. As ilustrações presentes nesses recursos pedagógicos, embora seja possível reconhecer personagens negros, são, em sua maioria, representações de personagens brancas (p.83).

A autora, em suas pesquisas sobre o contexto escolar e as relações entre alunos negros e brancos, observa que os livros não possuem ainda elementos que valorizem outras identidades fora do padrão branco. Cavalleiro (2003) ainda traz a relação da formação dos professores do Ensino Fundamental na Universidade, salientando que pouco se têm pensadores que deem alicerce para discutirem em sala de aula outras identidades. A autora acrescenta que, no Ensino Fundamental, os sujeitos negros são frequentemente retratados como escravos ou seres humanos negativos e inferiorizados. Ao estudarem a história da população negra brasileira, as crianças não encontram referências positivas de um passado histórico que lhes permitam ter orgulho de se identificar com a história de seus ancestrais. Além disso, essa abordagem não permite que os estudantes brancos reconheçam a contribuição do grupo negro no desenvolvimento do país.

Dessa forma, é necessário considerar a interseção de gênero, raça, etnia, classe social, sexualidade e religiosidade em um currículo geográfico que leve em conta as complexidades das identidades. É fundamental reconhecer que as identidades são interconectadas e que as opressões enfrentadas por diferentes grupos sociais são entrelaçadas.

Nesse sentido, Oliveira e Sabino (2020) destacam a importância da interseccionalidade na educação, reconhecendo que os corpos históricos dos sujeitos são marcados por raça, gênero e classe social desde o nascimento. Eles enfatizam que a escola deixa suas marcas nos corpos e nos currículos cotidianos, mas ressaltam a possibilidade de ressignificar essas marcas por meio da análise interseccional. Compreender as opressões e promover currículos-(r)existência como fontes de resistência e emancipação social torna-se, portanto, fundamental.

Além disso, a perspectiva interseccional também tem relevância no campo geográfico, exigindo uma abordagem pedagógica que considere a interseção entre raça, gênero, classe social em suas espacialidades. Ratts (2016) salienta que as relações raciais e de gênero possuem uma dimensão espacial evidente, sendo que homens e mulheres, assim como negros e brancos, vivenciam os espaços privados e públicos de forma diferenciada e desigual,

mesmo que algumas dessas distinções não sejam exclusivas na sociedade brasileira.

Diante desse panorama, repensar os currículos escolares é essencial para que esses marcadores sociais sejam centrais nas discussões sobre as espacialidades, valorizando as múltiplas dimensões das identidades e experiências dos estudantes. A interseccionalidade, conceito desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (1987) e abordado por Akotirene (2018) em seus estudos como uma ferramenta analítica, possibilita entender a interseção e interconexão das diferentes formas de opressão, levando em conta raça, gênero, classe social, sexualidade e outras categorias, ampliando a compreensão das complexidades das experiências vivenciadas.

Em consonância, Gonzalez (2018) destaca a amefricanidade como uma noção que engloba a história compartilhada de opressão, resistência e luta contra o racismo vivenciada por pessoas de ascendência africana nas Américas. Essa perspectiva valoriza as contribuições culturais afrodescendentes e busca fortalecer os laços de solidariedade entre as comunidades negras, reconhecendo as conexões e reafirmando a identidade negra em busca de justiça e igualdade. Assim, é imprescindível considerar a interseccionalidade, a amefricanidade e a análise crítica dos currículos para promover uma educação geográfica que visibilize os grupos oprimidos à construção da sociedade brasileira.

Alinhada a essas perspectivas, Gomes (2017) aponta a importância em garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação que valorize a diversidade étnico-racial e promova a igualdade de oportunidades. A autora é reconhecida por seu trabalho no campo da educação étnico-racial. É defensora da implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Seu trabalho se concentra em desenvolver políticas educacionais que promovam a inclusão, a valorização da cultura afro-brasileira e o combate ao racismo no ambiente escolar.

Gomes (2017) aponta a importância dos movimentos sociais, principalmente o Movimento negro, na luta pelo quadro de negação da história do povo negro no campo educacional. Por meio das lideranças e coletividades,

ocorre a pressão ao Estado que implemente a Lei 10.639/03⁵, pois os movimentos negros observam que a superação do racismo estrutural no Brasil, bem como a reparação histórica à população negra perpassam pelo espaço educacional.

É importante destacar que esta lei completa duas décadas desde sua promulgação, ocorrida simultaneamente à tese da professora Ivaine Maria Tonini. Neste contexto, apresentamos reflexões sobre o ensino de Geografia, com ênfase no alerta proposto pela professora da educação básica, que também colabora com este texto. Ressaltamos que, sobretudo no âmbito da Geografia sulista, a Lei ainda carece de uma presença mais significativa tanto nas escolas quanto nas universidades. Em 2008, a lei foi atualizada pela 11.645, ao incluir também o ensino da História e cultura dos povos indígenas. Essa lei reconhece a importância de valorizar e respeitar a diversidade étnica e cultural do Brasil, promovendo uma educação que valorize a identidade e a história dos povos indígenas, bem como combata o preconceito e a discriminação.

A relação entre um currículo geográfico interseccional e as leis 10.639/03 e 11.645/2008⁶ é estreita, pois ambas têm o objetivo de promover a valorização da diversidade étnico-racial e o combate ao racismo no contexto educacional brasileiro. A necessidade dessas leis ao retornarmos a *Pecola de Toni Morrison* e como *Cavaleiro* (2003) apontam para como as crianças negras são vistas no espaço escolar. Gonzalez (2020), ao perceber temporalmente, em 1980, estereótipos como indisciplina e falta de inteligência são comuns para essa população, pontua:

⁵ A Lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, buscando superar a invisibilidade e estereótipos negativos associados a esses grupos. Com essa lei, pretende-se reconhecer a contribuição dessas culturas para a formação da sociedade brasileira e promover uma educação mais plural e igualitária.

⁶ Dessa forma, a Lei 11.645/2008 veio complementar a Lei 10.639/2003, estendendo a obrigatoriedade do ensino dessas temáticas para além da história e cultura afro-brasileira, incluindo também a história e cultura africana e indígena. Ambas as leis visam combater o racismo, o preconceito e a discriminação, promovendo a igualdade de direitos e valorizando a diversidade étnica e cultural presente no país. É importante ressaltar que as duas leis estabelecem a obrigatoriedade do ensino dessas temáticas, mas a forma como elas são implementadas e abordadas nas escolas pode variar. Cabe aos sistemas de ensino, às escolas e aos professores garantir uma abordagem adequada e abrangente, promovendo o respeito, a valorização e a compreensão das histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, de acordo com as diretrizes estabelecidas por essas leis (grifo nosso).

Ao retomarmos *Pecola* de Toni Morrison fica evidente a importância dessas leis no que se refere à percepção das crianças negras no ambiente escolar, acrescentando os estudos de Cavalleiro (2003), ao qual

Se refletirmos um mínimo sobre a questão, não teremos dificuldade em perceber o que o sistema de ensino destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos de recreação apontam para um processo de lavagem cerebral de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao ensino superior já não se reconhece mais como negra (p. 39).

Nascimento (1971), além de denunciar sobre o projeto educacional brasileiro, afirma que esse ensina crianças e adolescentes negras a odiar seu tom de pele, corpo e experiências. Num movimento de modificar tais fatos, é fundamental articular a leitura americana e, compreendendo nosso passado africano e indígena, podemos encontrar nossa experiência americana atual. Dessa forma, identificamos estratégias e referências contra-hegemônicas para interpretar as práticas docentes como potências pedagógicas.

Um currículo geográfico interseccional está alinhado com essas leis. Dessa forma, o currículo interseccional contribui pontualmente para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/2008, ao defender uma educação crítica e sensível às diversidades presentes na sociedade brasileira.

Ao reconhecer a contribuição histórica, cultural e intelectual das populações afrodescendentes e indígenas, o currículo interseccional valoriza a diversidade étnico-racial e desafia os discursos hegemônicos que subalternizam e apagam as existências desses corpos. Ele oferece espaço para a construção de conhecimentos geográficos que refletem a pluralidade de experiências e perspectivas, combatendo o racismo estrutural e promovendo a justiça social no âmbito educacional.

Ao incorporar a amefricanidade no currículo geográfico interseccional, buscamos valorizar a diversidade étnico-racial e dar visibilidade às experiências, lutas e resistências dos povos afrodescendentes. Isso implica desafiar os discursos hegemônicos que marginalizam e silenciam essas vozes, promovendo uma educação geográfica que respeite e reconheça a multiplicidade de perspectivas e saberes.

Dessa forma, o currículo geográfico interseccional americano busca promover um diálogo contra-hegemônico que conteste as estruturas de poder dominantes e valorize as contribuições históricas, culturais e sociais das comunidades afrodescendentes. Ele é uma ferramenta para a transformação educacional e social, ao reconhecer as vozes e as experiências das minorias e construir conhecimentos geográficos.

ESPAÇO GEOGRÁFICO NA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

A fim de estabelecer uma conexão entre a epistemologia geográfica e a interseccionalidade, é imprescindível compreender a relevância dessa aproximação devido às reflexões acerca da proximidade da ciência geográfica com o eurocentrismo. Desse modo, almejamos estabelecer vínculos e identificar os impactos das escolhas feitas pelos geógrafos brasileiros ao analisarem espacialmente a sociedade brasileira por um viés eurocêntrico, conforme afirmado por Silva, Junior, Nabozny, Ornat e Rossi (2009):

ao estudarmos a história do pensamento geográfico, é preciso deixar claro, estamos absorvendo o discurso da ciência moderna, produzida por homens brancos, europeus e ocidentais. Assim, não é de estranhar que os conteúdos, métodos e personagens da história do pensamento geográfico expressem a versão do poder hegemônico (p. 7).

A perspectiva apresentada pelos autores mencionados ressoa com as ideias de Mills (2013) sobre o colonialismo e o sistema da branquitude⁷. Segundo o autor, o colonialismo deixou marcas profundas nas sociedades colonizadas, moldando estruturas e relações de poder que perpetuam a supremacia branca. Nessa linha de raciocínio, uma ciência que esteja alinhada a essa realidade reforça um projeto de conhecimento único e universal, que simboliza e fortalece o sistema da branquitude, reafirmando, assim, as desigualdades e opressões inerentes ao legado colonial.

Dos Anjos (2020) afirma que não é mais cabível o Brasil se apresentar ao sistema dominante como um país branco, bem como a Geografia brasileira, em nosso entendimento, buscar analisar espacialmente o país, quase que

⁷ Bento (2022) aborda a branquitude como um objeto de estudo e reflexão, buscando desnaturalizar a noção de que ser branco é a norma e que todas as outras identidades são desviantes. Ela questiona o mito da neutralidade racial, mostrando como a branquitude opera como um sistema de poder que sustenta e reproduz desigualdades raciais.

centrada por uma perspectiva eurocêntrica. A partir dessa breve reflexão, ao nos depararmos com referências que buscamos viabilizar o pensamento interseccional e amefricano, no aporte de teóricos afro-diaspóricos⁸, buscando outras formas de contribuir com um ensino geográfico contra-hegemônico, somam-se a análises espaciais vistas de dentro da realidade brasileira.

Para que haja uma geografia contra-hegemônica, é necessário articular os conhecimentos já produzidos e acrescentar o pensamento afro-diaspórico para compreender sua contribuição às espacialidades. Bispo (2015) enfatiza a importância de adotar uma abordagem decolonial, questionando o projeto eurocêntrico e ocidental que temos vivido nos últimos séculos. Essa perspectiva nos convida a repensar a linguagem do pensamento e a olhar para a Geografia de forma crítica.

Santos (2000) destaca que a colonialidade estabeleceu relações de poder desiguais, impondo a exploração de recursos, a subordinação cultural e a marginalização das populações colonizadas. Nesse sentido, a luta contra a colonialidade no espaço geográfico, como mencionado por Silva (2022), busca alcançar a justiça espacial, reconhecendo as interconexões entre as desigualdades sociais, raciais e territoriais. Isso implica desafiar as estruturas de poder existentes e construir espaços mais voltados para a realidade.

Moreira (1982) concebe o espaço geográfico como uma estrutura composta por relações que são determinadas pelo aspecto social. Nessa perspectiva, o espaço representa a expressão material visível da sociedade, resultante da interação entre as atividades humanas e a natureza por meio do trabalho. Ele descreve o espaço como uma "totalidade estruturada de formas espaciais". Para ilustrar essa concepção, o autor utiliza a metáfora de uma quadra esportiva polivalente, na qual o arranjo espacial representa as regras do jogo, sendo o espaço a aparência e a sociedade a essência. Silva (2022) argumenta que a noção de espaço como uma totalidade estruturada de formas

⁸ Pensadores que se dedicam ao estudo, à análise e à promoção das experiências, perspectivas e lutas das pessoas de ascendência africana na diáspora. Baseiam-se nas experiências e nas histórias das comunidades negras espalhadas pelo mundo como resultado do tráfico transatlântico de escravos e da dispersão forçada (grifos nossos).

espaciais, como proposto por Moreira, tende a ocultar as relações de poder e as assimetrias sociais presentes na produção do espaço. Enquanto Moreira utiliza a metáfora da quadra esportiva polivalente, na qual o arranjo espacial representa as regras do jogo, Silva questiona essa analogia. Ela argumenta que o espaço não é um jogo equilibrado com regras claras, mas sim um campo de lutas e desigualdades, em que certos grupos são marginalizados e excluídos.

Silva (2022), ao pensar sobre a produção das relações espaciais a partir de uma perspectiva de compreender a razão da morte de corpos negros, não gera uma comoção na sociedade, aplica sua noção de opacidade⁹, destacando que a produção do espaço é atravessada por relações de poder e assimetrias sociais, que podem ser obscurecidas pela visão de uma totalidade estruturada de formas espaciais. Assim, a opacidade desnuda as diferentes camadas e complexidades do espaço, além de promover uma reflexão crítica sobre as relações sociais e políticas que moldam o ambiente em que vivemos.

Massey (2006), ao reconhecer a coexistência simultânea de diversos "outros", propõe uma perspectiva que observa o espaço como lugares de encontro para diferentes pessoas, grupos e etnias, olhando de fora para dentro. A autora enfatiza a multiplicidade e a heterogeneidade presentes no espaço geográfico, como um palco onde diferentes identidades e perspectivas se cruzam e se entrelaçam.

A referida autora ainda contribui, ao adotar uma "mirada de fora para dentro", convidando-nos a analisar o espaço a partir de um olhar desvinculado de preconceitos e visões estereotipadas. Isso implica em reconhecer a diversidade de experiências e relações que ocorrem em um determinado lugar, valorizando as vozes e contribuições dos diversos grupos que o habitam.

⁹ A noção de opacidade implica em trabalhar o espaço que é atravessado por relações de poder e assimetrias sociais que podem ser obscurecidas por uma visão simplista de totalidade estruturada de formas espaciais. Ao introduzir o conceito de opacidade, Silva (2022) busca revelar as camadas e complexidades do espaço, destacando as desigualdades e injustiças que estão presentes na produção e vivência do espaço. Ela argumenta que a opacidade nos convida a questionar as estruturas de poder existentes e a desafiar as narrativas dominantes que promovem a exclusão e a marginalização de certos grupos sociais. Ao adotar a noção de opacidade, a pensadora convida-nos a uma reflexão crítica sobre as relações sociais, políticas e espaciais, buscando formas de resistência, transformação e construção de espaços mais justos e igualitários. Sua abordagem desafia as estruturas de poder existentes e nos estimula a repensar a forma como entendemos e habitamos o mundo ao nosso redor.

Essas contribuições ressaltam a importância de entender o espaço como um espaço socialmente construído, onde as identidades e as interações entre diferentes atores moldam a dinâmica e as configurações espaciais. Ao considerar a coexistência de múltiplos "outros", chama nossa atenção para a necessidade de abraçar a complexidade e a interconexão nas análises geográficas.

Gonzalez (1984), evidencia que a percepção do espaço como um ponto de encontro para diversas pessoas, grupos e etnias demanda a análise das complexas formas de opressão interseccional presentes nesses locais. Reconhecer e valorizar as vozes e contribuições dos variados grupos que coabitam esse espaço implica considerar as diversas formas de discriminação que podem afetá-los, incluindo o racismo, o sexismo, a homofobia, entre outros. Diante disso, a autora destaca a relevância de entender o espaço como um construto social, onde identidades e interações entre diferentes agentes são moldadas por dinâmicas complexas de opressões interseccionais. Essa abordagem reforça a necessidade de adotar uma análise geográfica que abrace a intricada interconexão das experiências e desigualdades sociais, transcendendo visões estereotipadas e preconceituosas.

OLHARES NEM TÃO FINAIS

É importante ressaltar que as reflexões apresentadas neste texto não devem ser consideradas como verdades absolutas, mas sim como uma perspectiva a ser considerada e debatida. O texto destaca a necessidade de um currículo geográfico interseccional com uma abordagem amefricana, que explore as complexidades das relações sociais, culturais e espaciais, ultrapassando os limites tradicionais. Essa abordagem busca desconstruir hierarquias raciais e valorizar a experiência afrocentrada, promovendo um diálogo contra-hegemônico e desafiando estruturas de poder. É um currículo que busca sentir o outro.

Ao refletir sobre a influência da escola na formação das identidades dos indivíduos, reconhecemos que a escola não é neutra e reflete as relações de poder presentes na sociedade. O currículo escolar desempenha um papel crucial na forma como os estudantes se veem e se relacionam com o mundo, moldando sua percepção de si mesmos, sua identidade e sua visão de mundo. Nesse sentido, é fundamental repensar os currículos escolares, considerando a

interseção de gênero, raça, classe social e espaço, e valorizando a diversidade étnico-racial.

A abordagem interseccional e a amefricanidade são ferramentas analíticas que reconhecem as diferentes formas de opressão e a história compartilhada de luta contra o racismo. Ao analisar criticamente os currículos, podemos promover uma educação geográfica que busque a igualdade de oportunidades e valorize a cultura afro-brasileira. É importante destacar o papel dos movimentos sociais, como o movimento negro, na luta pela implementação de políticas educacionais que combatam o racismo estrutural e valorizem a história do povo negro.

No entanto, é válido ressaltar que existem diferentes perspectivas e abordagens no campo da educação geográfica, e é fundamental promover um diálogo aberto e inclusivo para que diferentes vozes e experiências sejam consideradas. O texto traz reflexões importantes, mas é necessário continuar o debate e a pesquisa, levando em conta a diversidade de contextos e realidades.

Em suma, as reflexões apresentadas neste texto destacam a importância de um currículo geográfico interseccional, com uma abordagem amefricana, que explore as complexidades das relações sociais, culturais e espaciais, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial e desafiando estruturas de poder. No entanto, é fundamental reconhecer que não existe uma verdade absoluta nesse debate, e diferentes perspectivas devem ser consideradas para uma educação geográfica mais inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios Invisíveis do Brasil Africano: cartografias & tensões sócio-espaciais nos terreiros religiosos. In: REGO, Nelson; KOZEL, Saete; AZEVEDO, Ana Francisca (Org.). **Narrativas Geografias e Cartografias: para viver, é preciso espaço e tempo.** Porto Alegre: Compasso Lugar/Cultura; IGeo/UFRGS, 2020. v. 1, p. 39-64. DOI:



10.29327/519558.1-4. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212906>. Acesso em: 06 maio 2023.

BISPO, Antônio Santos. **Colonização, Quilombo**: modos e significados. Brasília: INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Veredas das noites sem fim**: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CRENSHAW, Kimberlé. **Beyond racism and misogyny**: black feminism and 2 live crew. *In*: MEYERS, Diana Tietjens (Org.). *Feminist social thought: a reader* New York and London: Routledge, 1997. p. 246-263.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

CORAZZA, Sandra M. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**, Campinas, 2011.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista de Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, São Paulo, pp. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2020.

MASSEY, Doreen. The geographical mind. *In*: BALDERSTONE, D. (ed). **Secondary Geography Handbook**, Sheffield, Geographical Association, Disponível em: <http://www.geography.org.uk/projects/valuingplaces/>. Acesso: 12 mar. 2023.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço**. Uma nova política da espacialidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. *In*: SANTOS, Milton (Org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982

MORRISON, Toni. **O olho mais azul**. Tradução Manoel Paulo Ferreira. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: Processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

RATTS, Alex. Corporeidade e diferença na Geografia Escolar e na Geografia da Escola: uma abordagem interseccional de raça, etnia, gênero e sexualidade no espaço educacional. *In*: **Terra Livre**, São Paulo, ano 31, vol. 1, n. 46, p. 114-141. 2016.

RUFINO, Luiz. R. Jr. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Morula, 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: Do pensamento único à consciência universal. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Rediscutindo o ensino da Geografia**: temas da Lei 10.639. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 no PNLG de Geografia: um ensaio sobre questões, mudanças e permanências. *In*: TONINI, Maria Ivaine; GOULART, Ligia Beatriz; KAERCHER, Nestor André. MARTINS, Rosa Elisabete Militz W; COSTELLA, Roselane Zordan (Orgs.). **Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo**. São Leopoldo: Oikos. 2018.

SILVA OLIVEIRA, W.; SABINO DE FARIAS, I. M. **CURRÍCULOS, COTIDIANO(S) E INTERSECCIONALIDADE**: por um currículo-

(r)existência. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 72-83, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.50701. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/50701>. Acesso em: 04 maio 2023.

SILVA, Joseli M., JUNIOR, Alides Baptista.C., NABOZNY, Almir; ORNAT, Márcio J., ROSSI, R. Algumas reflexões sobre a lógica eurocêntrica da ciência geográfica e sua subversão com a emergência de saberes não hegemônicos. *Geo UERJ*, ano 11, v.2, n.19, p.1-16, 2009.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TONINI, I. M. **Identidades capturadas**: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de geografia. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3191>. Acesso em: 15 maio 2023.

Recebido em 14/10/2023

Aprovado em 18/12/2023