



ESCOLA PÚBLICA - LUGAR COMUM DOS EXCLUÍDOS: COMO A GEOGRAFIA PODE AJUDAR A LIDAR COM A CRISE DE IDENTIDADE RACIAL ENTRE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Adriano José da Silva¹

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão inicial formulada com base nas ideias dos filósofos Molefi Kete Asante e Achille Mbembe no que é considerado uma disputa curricular no âmbito da disciplina de Geografia no município de São Paulo, segundo também as concepções de Miguel Arroyo. Partindo da análise dos resultados do Censo de 2022 (IBGE), assim como também de dados censitários produzidos por Secretaria Municipal de Educação (SME), entende-se que a escola pública no município em questão tem se constituído cada vez mais como espaço comum da exclusão promovida pelas instituições de ensino e pelo Estado, aprofundando a desigualdade social e racial, gerando inclusive uma crise de identidade nestes estudantes. Assim, visa-se com esta discussão elaborar uma estratégia teórica que solucione ou mesmo amenize esta situação que é tão gritante e característica do contexto escolar periférico na cidade de São Paulo.

Palavras-chave: Afrocentricidade, Currículo, Geografia, Racismo, Educação

RESUMEN

Este artículo presenta una discusión inicial basada en las ideas de los filósofos Molefi Kete Asante y Achille Mbembe en lo que es considerado una disputa curricular ambientada en disciplina de Geografía en la ciudad de São Paulo, y según también de los conceptos de Miguel Arroyo. Partiendo del análisis de los resultados del Censo 2022 (IBGE), así como también de los datos elaborados por la Secretaria Municipal de Educación (SME) se entiende que la escuela pública en el municipio analizado se ha constituido cada vez más en espacio común de exclusión promovido por las instituciones de enseñanza y por el Estado, profundizando la desigualdad social, espacial y racial, generando inclusive una crisis de identidad en estos estudiantes. Así, se procura con esta discusión elaborar una estrategia teórica que solucione o amenice esta situación que es tan alarmante y característica del contexto escolar de las periferias de la ciudad de São Paulo.

Palabras clave: Afrocentrismo, Currículo, Geografía, Racismo, Educación.

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Área (Geografia Humana). Linha de Pesquisa: Geografia e Educaçã. E-mail: geoifsp_adr@usp.br.



INTRODUÇÃO

No Brasil as ações afirmativas sofreram diversas mudanças desde a sua implantação no início dos anos 2000 com a promulgação da Lei Estadual nº 3.524, a qual estabelecia a reserva de 50% de vagas em universidades públicas Estaduais do Rio de Janeiro² para alunos de escolas públicas (JÚNIOR *et al*, 2018). Já no ano seguinte “a legislação foi alterada, e essas universidades passaram a reservar 40% das vagas para a ‘população negra e parda’, de acordo com os termos da Lei Estadual 3.708, de 9 de novembro de 2001” (JÚNIOR *et al*, 2018, p.67).

Política pública muito bem sucedida a partir das discussões e críticas que o movimento negro sempre fez ao mito da democracia racial (JÚNIOR *et al*, 2018), tal debate é realizado desde a década de setenta com o objetivo de reestruturar as universidades do país no que tange a uma maior igualdade racial.

Esta abordagem, entretanto, nos serve aqui para mostrar que diante destes estudos e destas ações que culminaram na implementação das chamadas cotas raciais, nada (ou quase nada) fora feito na base: As escolas públicas de ensino fundamental do país permanecem as mesmas, sendo essencialmente periféricas com pouquíssimas ações visando mitigar a histórica desigualdade racial que marca de forma muito profunda a sociedade brasileira, e que se reflete nestes estabelecimentos escolares.

No município de São Paulo, recorte geográfico foco deste trabalho, a escola pública é composta por estudantes majoritariamente pretos, pardos e brancos, como se pode observar nos dados do Censo/SME 2022 reproduzidos no *Currículo da Cidade: Educação Antirracista* (2023). Segundo estes dados, entre os estudantes matriculados na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo pode-se contar de um total de 990.085 discentes: 400.959 estudantes brancos (40,5%) e 409.988 estudantes negros, sendo 365.130 pardos e 44.858 pretos, compreendendo um percentual de 41,5% (SÃO PAULO, 2023, p. 64).

Estes estudantes chegam em menor número às escolas públicas de ensino médio tidas como de melhor qualidade, sejam as ETECs (Escolas Técnicas do Estado de São Paulo) ou IFs (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), assim como também são ainda minoria nas universidades públicas estaduais e federais, apesar do avanço das ações afirmativas referida no início deste texto. Para efeito comparativo, utiliza-se os dados da USP

2 As primeiras experiências de implantação de reservas de vagas a partir de ações afirmativas se deram na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF (JÚNIOR *et al*, 2018).



(Universidade de São Paulo) dos cursos de graduação³: De um total de 60.120 estudantes, 64,1% se autodeclararam brancos (35.549); 17,4% se autodeclararam pardos (10.461) e 5,2% se autodeclararam pretos (3.124).

Quando os/as estudantes da escola básica almejam qualidade em seus estudos - seja em busca de um ensino médio melhor qualificado ou de um ensino profissionalizante -, é na maioria dos casos a primeira vez em que se deparam com a seguinte questão: *Como você se autodeclara: Branco, Preto, Pardo, Indígena ou Amarelo?* Ainda que alguns não tenham dúvidas sobre quem são, ou como devem se autodeclarar em termos raciais como os utilizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), a pergunta causa angústia, pois dificilmente refletiram em outro momento como a resposta a ela pode definir o seu destino escolar daquele momento em diante.

Não sendo necessário o uso de ações afirmativas na educação básica das escolas públicas do município de São Paulo, visto que a maioria de estudantes pretos e pardos preenchem estas carteiras escolares, tal debate não é realizado. E deveria, já que segundo o último Censo do IBGE (2022), apesar do número de pardos ter pela primeira vez ultrapassado em âmbito nacional o número de brancos, na região Sul e Sudeste (e também especificamente no município de São Paulo) o número de brancos autodeclarados ainda é superior.

Quando se olha para os resultados censitários de 2022 referentes à educação, justifica-se ainda mais esta análise pormenorizada já que, segundo estes resultados preliminares, a proporção da população com 25 anos ou mais de idade com nível superior completo que se declara preta e parda está aquém do número de brancos de mesma idade. Segundo o Censo:

Desagregando a média de anos de estudo da população de 25 anos ou mais por cor ou raça, destaca-se a população de cor ou raça amarela (12,2 anos), seguida da população de cor ou raça branca (10,5 anos), parda (8,8 anos), preta (8,7 anos) e indígena (7,4 anos). A vantagem da população de cor ou raça branca em relação à população de cor ou raça preta ou parda quanto à média de anos de estudos se repete em todas as grandes Regiões, todas as Unidades da Federação e nos 150 municípios de maior população (IBGE, 2025, p. 39, 40).

O dado é alarmante. No município de São Paulo, a média de anos de estudos de pessoas com 25 anos ou mais entre a cor ou raça amarela é de 13,2 anos; de brancos 12 anos; indígenas 10,6 anos; pretos 10,3 e pardos 9,9 anos. Ressalta-se que as pessoas que se autodeclararam da cor ou raça amarela mal aparecem entre as carteiras de estudos das escolas públicas municipais de de São Paulo (SÃO PAULO, 2023). A escola pública se revela cada vez mais como lugar comum da exclusão.

3 Comunidade USP: Somos Mais de 120 Mil Pessoas. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/comunidade-usp-somos-mais-de-120-mil-pessoas/>. Acesso em 20 de maio de 2025.



Exposto este abismo de desigualdade alarmante na rede de educação pública do município de São Paulo, soma-se a isto uma crise de identidade entre estes estudantes, pois, apesar de a maioria numérica estar representada no Censo contido no documento *Currículo da Cidade: Educação Antirracista*, ainda é bastante comum grande parte dos/das discentes pretos e pardos não se reconhecerem como negros. Contribui para a baixa autoestima destes adolescentes além de seu baixo rendimento escolar, também o fato de terem uma visão distorcida do que é ser negro, e de como são vistos e tratados nestas instituições escolares públicas.

Também contribui para tal fato a gestão governamental e o currículo que define o tipo de conteúdo que deve ser ensinado, assim como aquele conteúdo que deve ser ignorado, fazendo com que os estereótipos e a visão negativa que sempre foi propagada acerca das epistemologias africanas e afrodiaspóricas sejam ainda mais divulgadas ao invés de combatida (GARRIDO, 2024).

Mediante o exposto, o presente trabalho visa discutir como a disciplina de Geografia pode contribuir para uma redução desta desigualdade, promovendo um debate acerca das identidades fragmentadas e distorcidas que estes estudantes possam ter sobre si, assegurando pelo escopo de seu arcabouço teórico metodológico e auxiliada tanto pelas leis 11.645/2008 e 12.711/2012⁴, além da discussão teórica da afrocentricidade embasada por Molefi Kete Asante (2014), e do reconhecimento do quadro da necropolítica que, segundo Achille Mbembe (2018), é sustentado pelo Estado ao promover uma política de morte, iniciando com a escolha curricular daquilo que deve ou não ser ensinado (GARRIDO, 2024).

METODOLOGIA

Partindo de uma discussão teórica sobre o uso dos dados do último Censo do IBGE publicado em 2022 com relação ao perfil racial da população brasileira, procurou-se refletir como a escola pública no município de São Paulo se mantém intacta no que se refere ao pouco avanço das leis e de um currículo antirracista, além de revelar que tal mudança de autopercepção e autodeclaração da população paulistana não reflete de maneira direta o acesso às escolas técnicas públicas e de ensino superior por parte da população preta e parda na cidade de São Paulo.

4 Trata-se respectivamente das leis que obrigam nos estabelecimentos escolares o ensino da história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas, e o que ficou conhecida como lei de cotas raciais, as ações afirmativas.



Para isto, analisou-se os dados do Censo 2022 publicado pelo IBGE, e os dados do *Currículos da Cidade: Educação Antirracista*, correlacionando assim com as produções acadêmicas acerca da temática voltada para a educação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira e com o próprio currículo de Geografia do município.

REFERENCIAL TEÓRICO

A tríade conceitual que aqui é desenvolvida está principalmente assentada em três autores e suas discussões teóricas: Asante (2024, 2014) através da concepção de afrocentricidade; Mbembe (2018, 2022), e sua concepção de necropolítica; e Arroyo (2013), cuja ideia de currículo como território em disputa fundamenta, inclusive, as propostas aqui desenvolvidas.

Com base neste referencial teórico, outros autores e autoras também ajudam a estruturar os desdobramentos que resultaram na proposta aqui delineada, como por exemplo o comunicólogo Muniz Sodré (2023, 2019) e a filósofa Sueli Carneiro (2023), também utilizada no *Currículo da Cidade: Educação Antirracista* e responsável por difundir e aprofundar entre nós a concepção de epistemicídio na educação brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando o *Currículo da Cidade: Educação Antirracista* trabalhado nas escolas do município de São Paulo, e correlacionando-o com os dados censitários produzidos pelo IBGE, nota-se que a discussão antirracista é feita de maneira insuficiente, o que implica dizer que África, assim como sua diáspora, não são ainda o centro dos currículos propostos aos profissionais de educação desta rede municipal de ensino, e não tocam diretamente no cerne do problema: o racismo. O currículo escolar do município de São Paulo é fundamentado pelos parâmetros e leis internacionais e nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (GARRIDO, 2024). A estes soma-se também a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (SÃO PAULO, 2023).

Desta maneira, priorizando conhecimentos essencialmente eurocêntricos e comprometidos mais com a lógica do capital que com uma educação que de fato promova emancipação, consciência racial e combate ao racismo,

A escola é o *nomos* que determina a identidade, os conhecimentos, os saberes, as culturas e a religião que deve viver, assim como o que deve morrer, sob a égide do



corpo-raça. Um sistema que faz viver uma determinada concepção e visão de mundo, deixando morrer, em seu percurso formativo, os saberes dos sujeitos subalternizados, ou seja, os ditos Condenados da Terra (GARRIDO, 2024, p. 162, grifos do autor).

A realidade aqui em tela coloca-nos diante de uma problemática de ordem social assombrosa, que é o racismo ainda presente e promovendo para além de uma baixa autoestima em estudantes negros/as periféricos/as, um contexto devastador no seio da educação pública: Uma segregação racial (estudantes negros que se mantêm fora de instituições públicas de melhor qualidade à medida que se aproximam da vida adulta) e, ao mesmo tempo, territorial. Grande parte destes estudantes são moradores da periferia de São Paulo, e são exatamente estes os que passam menos tempo estudando, os que na vida adulta se espremem todos os dias em meios de transporte públicos precários para chegar ao trabalho (como seus pais e mães) ou que acabam sendo ceifados pela vida no crime.

Números dificilmente expressam o impacto do racismo nas escolas públicas e no município aqui em foco. Mbembe (2024) assim define a problemática da raça que aqui é trabalhada, e pode ser diretamente relacionada com o que sentem estes estudantes:

A raça é ademais um complexo perverso, gerador de temores e tormentos, de perturbações do pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes. Em sua dimensão fantasmagórica, é uma figura de neurose fóbica, obsessiva e, por vezes, histérica (MBEMBE, 2024, p. 27).

O poder público promove desta forma sua necropolítica, normatizando estruturas excludentes e relegando à periferia uma formação básica pouco efetiva no que concerne à mudança e melhora das condições materiais de existência e subsistência, pois “matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais” (MBEMBE, 2018, p. 5).

Esta dimensão aqui proposta pelo filósofo camaronês é ampliada quando se pensa no que realizou a colonização entre a diáspora africana em território brasileiro. O domínio colonial visava não somente o controle de seus corpos, mas também de suas mentes, de sua cultura e de suas manifestações religiosas, de maneira que o processo de genocídio da população africana e afrodiaspórica, ainda em curso nos dias de hoje, configurou-se também em um processo conhecido por epistemicídio (São Paulo, 2023). Conhecimentos ancestrais, tanto dos povos da terra como dos povos em diáspora, foram juntamente aniquilados com seus corpos, além de proibidas as suas manifestações festivas, seus cultos religiosos, suas vivências afetivas e sua produção material. Enfim, todo um modo de ser e de existir que divergia completamente da forma como o ocidente enxergava e realizava a vida e o mundo.

Assim é que, para Sueli Carneiro:

(...) o epistemicídio se constituiu num dos instrumentos mais eficazes e duradouros de dominação étnica e racial pela negação da legitimidade do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros, que passam a ser ignorados como sujeitos de conhecimento (CARNEIRO, 2023, p. 87).

Reconhecer este processo histórico é ao mesmo tempo defrontar-se com o aniquilamento de conhecimentos ancestrais negados inclusive para as crianças de hoje. Tais epistemologias consistem em “saberes afrodiaspóricos como possibilidade de pertencimento do espaço-tempo escolar no campo do direito” (GARRIDO, 2024, p. 162). Este método de epistemicídio relaciona-se diretamente com a necropolítica, já que os corpos portadores do conhecimento ancestral são também os alvos principais da política de morte do Estado, não sendo estes mesmos corpos sequer considerados humanos (MBEMBE, 2018).

Não à toa o temor de autodeclarar-se negro é muito comum nas escolas, posto que o racismo media praticamente todas as relações entre os/as estudantes e as instituições de ensino, juntamente com o epistemicídio.

Sob este ponto de vista, o currículo escolar é considerado como espaço de disputas ou, na acepção de Arroyo (2013), território em disputa. Para este autor a sala de aula consiste num “espaço central do trabalho docente, das tensas relações entre mestres e alunos, sobre o que ensinar-aprender, sobre o currículo, redefinido na prática em tantas ações e tantos projetos que nossa criatividade coletiva inventa” (ARROYO, 2013, p. 8).

Sendo assim, urge a necessidade de se pensar novos conceitos e estratégias que materializem um novo currículo, formas de valorização do conhecimento ancestral e estratégias de combate ao epistemicídio e ao racismo ainda em voga, disputando então este território que é o currículo.

Portanto, o foco volta-se para o *Currículo da Cidade: Geografia (Ensino Fundamental)* da cidade de São Paulo (2019), o qual divide o sistema educacional do ensino fundamental em três Ciclos, sendo eles: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral. No último ano do Ciclo Interdisciplinar (6º ano) e nos três anos restantes que compõem o Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos) é que os/as estudantes têm contato com um/uma profissional formado/a em Geografia. Toda a fase do Ensino Fundamental é dividida em cinco Eixos Temáticos, sendo um deles diretamente relacionado ao tema aqui proposto: Sujeito e Seu Lugar no Mundo.

No Ciclo Interdisciplinar, assim define a tratativa deste Eixo:



São apresentadas as noções de diversidade cultural e os processos de formação do povo brasileiro. Inicia-se o reconhecimento da importância dos processos migratórios na formação social e cultural da Cidade de São Paulo. São Também apresentadas as formas de organização política do município, a partir das funções públicas. As desigualdades sociais e as questões étnico-raciais são tematizadas, assim como o fortalecimento dos canais de participação (SÃO PAULO, 2019, p. 101)

E desta maneira se define o mesmo Eixo no Ciclo Autoral:

A visão de sujeito se amplia para pensar não apenas o indivíduo, mas a formação territorial brasileira e nossas diversidades refletidas nas questões da etnicidade, seus direitos e as questões de gênero. Para isso, é preciso compreender as trocas e interações dos primeiros habitantes aos fluxos populacionais no contexto da mundialização. Compreensão dos conflitos sociais, culturais e identitários (SÃO PAULO, 2019, p. 110).

A depender dos objetivos de aprendizagem escolhidos pelo/a docente e da sua formação enquanto profissional de educação, temas como a desigualdade, o racismo e as chamadas questões étnico-raciais ficam sempre à margem, já que não compõem a centralidade do currículo e são tratados de maneira superficial, sob a ótica da “diversidade cultural” e da importância para a “formação do povo brasileiro”.

Para realização da disputa em torno do currículo de Geografia, a discussão teórica que fortalece o ponto de vista aqui proposto se fundamenta principalmente nas ideias de Molefi Kete Asante e no seu conceito de *afrocentricidade*. Para ele “(...) afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (2014, p. 110).

Logo, a proposta de análise que aqui se delineia é justa e inteiramente sob o prisma afrocentrico, a qual se justifica por sua necessidade de, ainda segundo Asante (2024), vislumbrar a necessidade de busca, compreensão e mesmo construção de dimensões espaciais do ser: “o afrocêntrico vê o conhecimento, a partir da perspectiva de ‘lugar’, como uma regra fundamental da investigação intelectual” (2024, p. 18)⁵.

Assumindo assim esta postura afrocêntrica sob a noção de lugar, o/a docente de Geografia deve apropriar-se do arcabouço teórico de sua disciplina, ressignificando assim sua própria atuação diante do contexto de alunos e alunas que, sendo parte da diáspora, não só encontram-se desorientados, mas também deslocados, ou seja, sem firmeza existencial e

5 Na obra de Asante “Lugar” é utilizado como sinônimo de “Espaço”, já que sua discussão não é propriamente geográfica. Ainda assim, ressalta-se que em seu pensamento o aspecto geográfico não só é importante como fundamental, e que em trabalhos posteriores, com o aprofundamento das discussões, pode-se aprimorar este pensamento afrocêntrico com o linguajar técnico da geografia, no uso dos conceitos devidos e das discussões já historicamente consolidadas no interior desta disciplina.



desligados que estão de sua ancestralidade, situação ainda mais corroborada pelo racismo cotidiano da sala de aula. O sentido de lugar na Geografia engloba

As dimensões significativas do lugar, que na realidade é o sentido que se atribui a este ou àquele (o meu, o seu ou o nosso lugar), são pensadas em termos geográficos a partir da experiência, do habitar, do falar e dos ritmos e transformações. É o lugar experienciado como aconchego que levamos dentro de nós. Ou o lugar consciente do tempo social histórico, recorrente e mutável, no transcorrer das horas do tempo em um espaço sentido dentro de um lugar interior ou exterior (OLIVEIRA, 2012, p. 15).

Tendo uma discussão já sólida no seio da disciplina geográfica envolta ao conceito de lugar, o entendimento esboçado a partir da proposta de Asante visa contribuir com uma reflexão potente acerca dos lugares geográficos e psicológicos do sujeito que podem ser acessados e ressignificados mediante o devido tratamento da história e da espacialidade da diáspora africana em nosso território. Quando se analisa o contexto do epistemicídio promovido pela colonização e pelas políticas de morte do Estado, percebe-se o quanto negros e negras brasileiros/as passaram a habitar um lugar “à margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal como definidas pelos eurocêntricos” (ASANTE, 2014, p. 111). Sob o auspícios da afrocentricidade, os lugares geográficos do afeto e do conhecimento ancestral podem ser novamente assegurados a esta população, a estes meninos e meninas em idade escolar, tornando-se assim o centro das relações existenciais e espaciais. Aqui, concorda-se com Sodré (2019, p. 98): “O axé é capaz de produzir espaço”.

Com tal postura em relevo, o enfrentamento curricular se dá também no campo das narrativas, o que para Asante (2014) consiste numa proposta multicultural cujo desafio está justamente em não cair no engodo hegemônico de considerar o multiculturalismo sob o ponto de vista eurocêntrico (monocultural): “Multiculturalismo, portanto, não é a cultura branca acima ou à frente das outras, mas a criação de um espaço para todas as culturas” (ASANTE, 2014, p. 128).

Neste sentido, em termos de propostas curriculares, Sodré (2019) discorre sobre a forma social negro-brasileira onde basicamente, no contexto histórico e social brasileiro, dois projetos de sociedade se fizeram de forma antagônica e contraditória: A metrópole colonial portuguesa, implementando seu projeto de cidade/sociedade, e o terreiro africano numa proposta completamente diferente, resistindo e permeando o projeto colonial. A oposição destes projetos antecipa uma resposta à seguinte pergunta: Onde está a África e sua diáspora no projeto curricular de Geografia? O pouco avanço na luta por uma educação antirracista, mesmo com um documento preparado com este título na capa para o município de São Paulo,

revela que África e sua diáspora ainda estão sendo discutidos como periferia da história e da espacialidade eurocentrada, pautada no modelo colonial português. Isto implica que, nos currículos paulistanos, o projeto de sociedade é completamente integracionista, onde africanos, indígenas, migrantes e qualquer outro “não branco” são vistos como o eterno *outro*, o que precisa ser integrado, estudado, aceito, apresentado, etc. Para Asante,

Muito do que estudamos sobre a história, a cultura, a literatura, a linguística, a política ou a economia africanas foi orquestrado do ponto de vista dos interesses europeus. Quer se trate de economia, quer de história, política, geografia ou arte, os africanos têm sido vistos como periféricos em relação à atividade tida como “real” (2014, p. 110).

Este projeto é o que tem delineado a trajetória de estudantes negros/as periféricos/as na cidade de São Paulo já que, segundo Sueli Carneiro (2023), a exclusão escolar no ensino fundamental ganha contornos psicológicos dramáticos numa perspectiva que revela uma “trajetória escolar tumultuada e um processo cumulativo de inseguranças” (CARNEIRO, 2023, p. 113).

Desta forma, a partir da análise de Muniz Sodré (2019 e 2023) da realidade brasileira e colonial, juntamente com a proposta afrocentrada de Asante - a Geografia escolar pode ajudar no desvelar das formas sociais correntes em nosso contexto espacial/territorial, firmando uma proposta de ensino que valorize as contribuições negro-brasileiras no constructo mesmo da cultura brasileira.

Entender que, segundo Sodré (2019, p. 35), “nos tempos coloniais, a Europa apresentava-se como cenário a ser reproduzido abaixo do Equador” demanda dizer que, ainda segundo o autor, “a simples exploração econômica” não bastaria à Metrópole. Desta maneira, a forma social europeia se impunha como projeto colonial e a forma social negro-brasileira como resistência. O caso abordado por Sodré é o do terreiro, que para ele “é uma África qualitativa que se faz presente, condensada, reterritorializada” (2019, p. 54).

Aqui, é importante definir o conceito de forma social:

(...) *forma social* distingue-se de *sociedade* e pode dar continuidade a representações passadas. O “societário” (ou a dimensão dita “oficial”) diz respeito às unidades estáveis da organização coletiva, como os sistemas territoriais, as indústrias, as associações voluntárias, as cooperativas etc. Já o “social” propriamente dito refere-se aos laços de parentesco, de amizade e de sociabilidade que se fazem e se desfazem, sem a durabilidade do que está implicado no societário. Um forma social contorna a dimensão societária (SODRÉ, 2023, p. 92).

Esta oposição de projetos se configura no território e no espaço, sendo que o projeto hegemônico da Metrópole empurra as formas sociais resistentes cada vez mais para o

apagamento, fazendo da escola periférica um destes redutos de exclusão e de pouca discussão acerca da rica contribuição dos negros brasileiros a partir da experiência da diáspora e da resistência.

Sendo assim, as discussões elaboradas por Asante (2014, 2024) acerca da afrocentricidade, quando convocadas a contribuir com o escopo da ciência geográfica ajuda a reconfigurar o projeto curricular desta disciplina, mudando assim o foco central do currículo ao abandonar o projeto colonial de sociedade que reproduz estereótipos, preconceitos, insegurança e segregação espacial - tanto no currículo, quando na base real da sociedade.

Neste projeto de centralização da concepção africana no currículo de Geografia, pelo menos cinco características mínimas devem ser observadas de acordo com Asante: “1) interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico; 5) Compromisso com uma nova narrativa da história da África” (ASANTE, 2014, p. 113).

Esta amplitude teórica possibilita uma frente educacional igualmente ampla, já que estas cinco características mínimas formalizam uma atuação pedagógica que contempla não só uma reorientação estrutural curricular, mas também uma conscientização capaz de fazer estudantes e docentes assimilarem sua localização espacial (ressignificando sua própria identidade assim como o seu lugar no mundo) e questionar tanto o modelo hegemônico como o projeto socioespacial que o racismo eurocêntrico de forma tão eficaz nos legou.

Uma proposta com tal assentamento vislumbra uma quebra de paradigma que atua diretamente no pensamento ocidental, onde a tônica é o preconceito e a própria colonialidade, expressa de forma contundente por Haesbaert e Porto-Gonçalves (2005, p. 22), para os quais temos “mais vergonha de nos parecermos com os povos originários do que vergonha do etnocídio que contra eles praticamos”.

Discutir Geografia nos currículos de maneira afrocentrada requer a aceitação de um desafio: o de se reconhecer o território onde atua o professor desta disciplina e quem são os/as estudantes que vivem nestes territórios, o que no caso do município de São Paulo é essencialmente a periferia onde ambos se encontram, docentes e discentes. Este reconhecimento faz toda diferença na prática e na aceitação de um discurso geográfico, pois colocar-se no centro obriga necessariamente colocar o território de onde se fala no centro, pois, segundo Haesbaert e Porto-Gonçalves,

Toda sociedade, ao se constituir, no mesmo movimento, conforma seu espaço. Dessa maneira, o território não é externo à sociedade que o constitui. Ele a abriga com suas

contradições e, por isso, contém, sempre, múltiplas territorialidades em potencial. Em outras palavras, não há território que não seja instituído; cada território é, sempre, abrigo e proteção para os sujeitos que, por meio dele, se fazem a si mesmos (HAESBAERT e PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 14).

Semear o currículo de uma forma afrocentrada é um ato que visa atingir corações e mentes no centro da periferia onde a grande maioria de estudantes negros estão, onde o objetivo é justamente fazê-los olhar para si mesmos como centros de sua própria espacialidade, discutindo e questionando os mundos ao seu redor sob a orientação do olhar afrocentrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise dos dados do Censo do IBGE, do *Currículo da Cidade: Educação Antirracista*, do *Currículo da Cidade: Geografia (Ensino Fundamental)* e dos referenciais teóricos de pensadores importantes que refletiram a questão do negro e do racismo na sociedade brasileira e mundial, obtêm-se que uma das formas de valorização da cultura afro-brasileira, assim como uma elevação da própria autoestima de crianças e adolescentes que são impedidos de chegar a níveis de excelência em seus estudos por conta de um projeto de sociedade que os exclui, passa pela valorização e reconhecimento de espaços de resistência negra no território brasileiro.

Fora desta valorização resta apenas o que Haesbaert (2004) chama de desterritorialização *in situ*. Trata-se daqueles grupos de pessoas que, fadadas a um crescente processo de exclusão socioespacial promovido pelo capitalismo globalizado, encontram-se reféns dessa marginalização sem conseguirem se locomover em busca de melhores condições de vida (HAESBAERT, 2004). Ainda segundo o autor,

Talvez o melhor exemplo histórico seja o dos escravos africanos na América, que, depois de uma maciça desterritorialização acompanhada de grande mobilidade espacial, sofreram um outro tipo de desterritorialização pelos espaços em condições de verdadeiras prisões em que foram colocados (HAESBAERT, 2004, p. 256).

O empréstimo da teoria afrocentrica de Asante aqui proposto pode desembocar em dois caminhos teóricos interessantes para a Geografia, no sentido de interpretar inclusive a própria realidade vivenciada pelos/as estudantes aqui em foco: 1. Discutir sob a perspectiva de Lugar, como sugerido ao longo deste trabalho, a reapropriação simbólica, cultural e espacial do legado africano e afrodiaspórico na sociedade brasileira, onde o/a estudante possa se ver e se encontrar reconhecido como parte desta diáspora; 2. Trabalhar, como apontado por



Haesbaert (2004), as reterritorializações que a diáspora africana teve que elaborar para si, mediante a contingência da colonização, resistindo e lutando contra o poder opressor.

Neste artigo não há espaço suficiente para aprofundar a utilização destes conceitos aqui tratados, o que se pretende aprofundar noutros trabalhos. Porém, para efeito didático, recorreremos à analogia traçada por Antônio Bispo dos Santos (2023):

Quando completei dez anos, comecei a adestrar bois. Foi assim que aprendi que adestrar e colonizar são a mesma coisa. Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por *desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-lhe de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome*. O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta (SANTOS, 2023, p. 7, grifo nosso).

A lógica aqui implícita é o reconhecimento de que, conforme apontado por Haesbaert (2004), toda desterritorialização é acompanhada por uma reterritorialização, e os espaços de resistência e cultura africana e afrodiaspórica são esta “outra face” do processo histórico da colonização onde se pode encontrar força epistemológica para combater o apagamento e a crise de identidade implantada entre os/as estudantes que ainda têm receio de autodeclarar-se negros/as.

Também neste ano de 2025 um outro documento foi publicado: O Kit Educativo Africano e Afro-brasileiro com apoio do MAE-USP (Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo)⁶. Nele os terreiros do país são valorizados como universidades, redutos de epistemologias africanas e afrodiaspóricas em oposição ao projeto hegemônico de uma sociedade colonial.

A partir do que aqui foi discutido e dos exemplos aqui convocados como complementos de estudos, o presente trabalho contribui para a discussão da valorização de espaços não hegemônicos e não convencionais de educação com objetivo de reverter o quadro desvantajoso para pretos e pardos periféricos em idade escolar, tanto em termos de acesso à educação como na consciência do racismo que promove esta desigualdade, a começar pela inclusão daquilo que está fora do currículo.

Tais espaços devem ser tratados não mais como objetos de estudos, mas como possíveis produtores de metodologias afrocentradas e epistemologias contracoloniais, sob a ótica do que propõe Asante com o conceito de afrocentricidade.

6 SILVA, Maurício André da. **Kit educativo africano e afro-brasileiro**. Universidade de São Paulo. Museu de Arqueologia e Etnologia, 2025. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1523. Acesso em 11 março. 2025.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes Editora, 2013.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: Notas Sobre uma Posição Disciplinar**. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). **Afrocentricidade: Uma Abordagem Epistemológica Inovadora**. 1ª ed., Vol.4: Sankofa: Matrizes Africanas da Cultura Brasileira, São Paulo, Selo Negro, 2014.

_____. **Kemet: Afrocentricidade e Conhecimento**. São Paulo: Editora Ananse, 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A Terra dá, a Terra Quer**. São Paulo: Ubu Editora / PISEAGRAMA, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de Racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editora, 2023.

FERES JÚNOR, J.; CAMPOS, L.A.; DAFLON, V.T. e VENTURINI, A.C. **Ação Afirmativa: Conceito, História e Debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. Coleção Sociedade e Política.

GARRIDO, Alex Sandro de Castro. **Necrocurrículo: Diálogos entre Paulo Freire, Frantz Fanon e Achille Mbembe Para uma Possibilidade do Currículo na Política de Vida**. In.: LIBERALI, Fernanda e CARRIJO, Viviane Leticia Silva. **Pedagogias Insurgentes Para Romper com a Necroeducação**. 1ª ed. Campinas, SP, Pontes Editores, 2024.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização: Do “Fim dos Territórios à Multiterritorialidade**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Nova Des-Ordem Mundial**. Coleção Paradidáticos: Série Poder. São Paulo, Editora Unesp, 2005.

IBGE. **Censo 2022: Panorama**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em 20 de maio de 2025.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. 2ª ed. São Paulo, n-1edições, 2022.

_____. **Necropolítica: Biopoder, Soberania, Estado de Excessão, Política de Morte**. São Paulo, n-1edições, 2018.

OLIVEIRA, Livia de. **O Sentido de Lugar**. In.: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werter e OLIVEIRA, Livia de. (orgs). **Qual o Espaço do Lugar?** São Paulo, Perspectiva, 2012.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Antirracista - Orientações Pedagógicas: Povos Afro-brasileiros**. 2ª ed. São Paulo: SME/COPED, 2023.



ENANPEGE
XVI Encontro Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Geografia

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Geografia – Ensino Fundamental**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SODRÉ, Muniz. *O Fascismo da Cor: Uma Radiografia do Racismo Nacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

_____. *O Terreiro e a Cidade: A Forma Social Negro-Brasileira*. 3 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.