

Nelson Rego e Salete Kozel
Organizadores
Ana Francisca Azevedo
Colaboradora

NARRATIVAS GEOGRAFIAS & CARTOGRAFIAS

para viver, é preciso espaço e tempo

Volume I



Nelson Rego e Salete Kozel
Organizadores
Ana Francisca Azevedo
Colaboradora

NARRATIVAS GEOGRAFIAS & CARTOGRAFIAS

para viver, é preciso espaço e tempo

Volume I

2020

Editoras



ISBN E-book: 978-85-94121-07-3

1ª Edição - 2020

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem autorização expressa dos autores ou da editora. A violação importará nas providências judiciais previstas no artigo 102, da Lei nº 9.610/1998, sem prejuízo da responsabilidade criminal. Os textos deste livro são de responsabilidade de seus autores.

Editora Compasso Lugar-Cultura

Responsável André Suertegaray Rossato

Porto Alegre - RS - Brasil

Telefones (51) 984269928

compassolugarcultura@gmail.com

www.compassolugarcultura.com

Editora IGEO - UFRGS

Editores

Cristiano Quaresma de Paula

Dirce Maria Antunes Suertegaray

Capa

Cristiano Quaresma de Paula

Pintura "Parque de Diversões", de Djanira Motta e Silva (1948, óleo sobre tela, 60 x 73 cm, acervo do Museu de Arte de Santa Catarina, foto: Márcio Martins).

Conselho Editorial

Álvaro Heidrich

Carlos Henrique Aigner

Cláudia Luíza Zeferino Pires

Dakir Larara Machado da Silva

Dilermando Cattaneo da Silveira

Dirce Maria Antunes Suertegaray

Helena Copetti Callai

Jaeme Luiz Callai

João Osvaldo Rodrigues Nunes

Laurindo Antonio Guasselli

Maíra Suertegaray Rossato

Nelson Rego

Roberto Verdum

Rosa Maria Vieira Medeiros

Sinthia Batista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N234

v.1-2

Narrativas, Geografias e Cartografias: para viver é preciso espaço e tempo /

Nelson Rego, Salete Kozel, organizadores; Ana Francisca Azevedo, colaborador – [IGEO, Departamento de Geociências da UFRGS]. Porto Alegre : Compasso Lugar-Cultura, 2020.

v. 1 : 1-666p.

ISBN 978-85-94121-07-3

1. Geografia Humana. 2. Coletâneas de textos. I. Título II. Rego, Nelson (org.). III. Kozel, Salete (org.). IV. Azevedo, Ana Francisca (colab.).

CDU 911.3

CDD 304.2

Etno-Representação e Práticas de
Educação Geográfica para Educação
das Relações Étnico-Raciais

Matheus Eilers Penha
Larissa da Silva Oyarzabal
Cláudia Luisa Zeferino Pires

Desde 2003, através das leis federais 10.639/03 e 11.645/08, torna-se obrigatória a educação da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial nas redes de ensino em todo o território nacional brasileiro. Entretanto, mais de uma década após a publicação da primeira lei, sua efetivação acontece de forma desigual nas escolas, inclusive não acontecendo de forma alguma. Neste texto, relatamos três práticas de educação em Geografia para ensino das relações étnico-raciais, nas quais fica nítida a importância da leitura espacial como uma ferramenta na luta antirracista. O eixo central de nossas práticas e reflexões, bem como sua abordagem e contextualização pôde proporcionar um debate profundo sobre a negritude na educação básica, demonstrando o quanto se faz necessário discutir essa temática, desconstruindo preconceitos, reconhecendo a cultura negra de nosso país através da valorização da identidade e como ela se expressa em representações.

Entre tantos desafios adotados para as práticas, merece destaque a forma como se tenta alcançar a importância do compromisso da docência, além dos instrumentos pedagógicos para atender nosso objetivo principal: situar a corporeidade e a identidade da cultura negra a partir da sua relação com o espaço. Nesse sentido, nossas ações de educação geográfica estão situadas no campo da educação para relações étnico-raciais (ERER). Nosso capítulo apresenta 2 experiências: na Sede da Associação do Quilombo dos Alpes D. Edwirges e na Escola Estadual Agrônomo Pedro Pereira. A experiência da escola centra na discussão das representações e corporeidades e do Quilombo dos Alpes discute as representações pelos mapas mentais e cartografia participativa.

Representações das corporeidades

As oficinas na Escola Estadual Agrônomo Pedro Pereira ocorreram no final do ano de 2016, quando o estado enfrentava mais uma crise na educação pública. O ano foi ano marcado por greves dos professores a nível estadual; mas sobretudo pela ocupação das escolas pelos estudantes devido às políticas de congelamento de

verbas de saúde e educação no governo federal, na qual a escola foi referência no estado. Nesse contexto político as oficinas sofreram alterações para se adaptar ao calendário escolar então limitado.

A permissão para a realização da prática se deu com a determinação de que não ultrapassasse um período de aula. Em cinquenta minutos, foi necessário optar pelo lúdico ao mesmo tempo em que estimulasse e sensibilizasse os educandos envolvidos na atividade. Sabendo que a prática não teria continuidade e o tempo não permitiria aprofundar o debate, optamos por um trabalho mais introdutório.

A escolha pelo poema “Da minha consciência ancestral” da blogueira Aline Djokic foi exatamente pelo peso do sofrimento que as palavras acarretam, de forma que venha a desequilibrar a turma e chamar a atenção para a atividade.

Da minha consciência ancestral
Ontem, sentada frente ao espelho
Ia cuidar dos meus cabelos
Com o creme de alisamento
Abri o pote e o forte cheiro
Adentrou-me as narinas tão violento
Fazendo-me fechar os olhos
Por um momento
Abri-os novamente e ela estava lá
Sentada ao pé da cama a me mirar
Pés e mãos acorrentados
A lágrima no rosto a brilhar
De onde vem, sussurrei
Do outro lado do mar
O fedor aqui é tão forte
Já não posso respirar
Ontem, sentada frente ao espelho

*Ia cuidar dos meus cabelos
Esperava a chapinha esquentar
Estiquei a primeira mecha
Mas, descuidada queimei a testa
Senti a pele a latejar
Fechei os olhos, contendo a dor e o ódio
E quando os abri, ela já estava lá
Na bochecha uma cicatriz
Quem lhe fez isso? Saber eu quis
Ela levantou-se e tocou minha queimadura
Depois falou-me com ternura:
Agora a qualquer lugar onde eu for
Saberão sempre quem é meu senhor
Ontem sentada frente ao espelho
Resolvi amar os meus cabelos
Sussurrei seu nome com zelo
Esperei ela se sentar
Ela se achegou sem receio
Recostou minha cabeça em seu seio
Começou a pentear
A cada mecha, a cada trança
Uma memória, uma lembrança
Que o medo não pode apagar
(DJOKIC, 2012, online).*

Seguindo a lógica dos cabelos, utilizamos o trecho do livro “Quarto de Despejo” de Carolina Maria de Jesus que pode ser utilizado para compreender como podem ser utilizados para positivar a identidade racial negra,

Esquecendo eles que eu adoro minha pele negra, e meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais inducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. É o cabelo de branco, é só de dar um movimento na cabeça que já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta. (JESUS, 1983, p. 69).

Assim, a prática foi estruturada em três momentos. O primeiro foi a leitura do poema de Djokic que relata o sofrimento da mulher negra ao alisar o cabelo e, em contraste, a fala de Carolina Maria de Jesus, quando a autora exalta o gosto pela sua pele negra e pelos cabelos rústicos, como ela descreve. O segundo momento consistia na elaboração de um autorretrato em que eles deveriam elaborar um desenho de si a partir da visão que tinham de si, tentando destacar sua personalidade e características marcantes. Mais importante do que o desenho, era a pintura, que autodeclararia a identidade racial de cada um. Evitando as perguntas “qual a sua cor?” ou “qual a sua raça?”, ou até mesmo a indução que o questionamento poderia acarretar: o objetivo da autodeclaração através do autorretrato seria lúdica e individual. Para incentivar e ilustrar, criei um autorretrato meu, que foi apresentado durante a oficina. No terceiro momento, os educandos foram questionados sobre situações de racismo na escola ou na sociedade, com indagações e problematizações visando a tentar garantir que todos participassem.

A escolha por esse tipo de oficina é fruto de uma necessidade de conhecer o educando, sua identificação racial e sua visão de racismo. Questionar a presença de situações racistas no cotidiano – escolar ou não – é fundamental para introduzir a educação antirracista. Quando um sujeito acredita na inexistência do racismo na sociedade ou na existência da democracia racial, a educação antirracista se torna sem sentido para ele. A percepção racial dos educandos faz parte da construção da identidade negra: identificar-se negro é primeiro passo para tornar-se negro (SOUZA, 1983), como consciência política. Perceber-se negro e identificar o peso social, cultural, econômico e estrutural que essa identidade carrega pode acarretar na defesa de um discurso político de equidade e luta social.

Duas turmas de primeiro ano do ensino médio foram cedidas para esse momento, adolescentes entre 15 e 17 anos, singulares enquanto indivíduos, mas com características comuns quando lidos no coletivo de turma. A turma 1 foi apresentada pela professora regente como mais questionadores e a turma 2, pela criticidade.

Para a realização das práticas, foram fornecidos os seguintes materiais: papel e giz, sendo que, entre eles, estava o conjunto de giz de cera elaborado pelo curso UNIAFRO/UFRGS¹ com escalas de cores que visam a representar as diferentes cores de pele. A caixa de giz faz parte de um material para educação antirracista que foi distribuído para as escolas públicas em 2014.

Figura 1- Caixa de giz da UNIAFRO



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

São doze cores que vão do bege claro até o marrom mais escuro, escolhidos livremente pelos alunos para sua identificação. O intuito do uso da caixa de giz foi de permitir uma (re)construção de identidade racial. Caixas de giz de cera coloridas também compuseram o material, permitindo que os educandos se identificassem com outras tonalidades como a rosa clara,

1. UNIAFRO é um curso de Aperfeiçoamento oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que propõe teorizar e praticar a educação para as relações étnico-raciais.

popularmente (e erroneamente) denominada de “cor de pele”, os usassem em sua pintura.

É comum que ainda na educação básica o rosa claro seja nomeado como “lápiz cor de pele” para todos os estudantes. Dificilmente isso é questionado pelas crianças, que tomam a definição como verdade e se pintam em seus desenhos sempre dessa cor. Caso a família não questione essa prática, uma indução ao ideal de branqueamento é introduzida já na infância, bem como naturalizada. O ideal de branqueamento fez parte da constituição brasileira quando em 1945 o decreto lei nº 7.967/1945 (hoje já revogado) de política migratória que estabelecia o ingresso de imigrantes devido à “necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia”. Institucionalmente revogado, essa política deixou marcas, e sempre que for conveniente é corriqueiro o branqueamento da população negra, no campo simbólico ou físico. É provável que muitos destes alunos tenham usado em suas ilustrações da infância o rosa claro, mesmo que não se sentissem representados.

No primeiro momento, foi exposto o autorretrato feito pela autora desse artigo, Larissa, para explicar que a ilustração era simples e o que era importante destacar: o cabelo crespo, a pele negra, as sardas, um turbante colorido com alusão a uma tatuagem que tenho e a boca bem vermelha, que diz muito sobre minha personalidade. A figura 2 apresenta o autorretrato feito no primeiro momento.

A leitura do poema da Aline Djokic provocou, nas meninas, maiores inquietações. Principalmente, em quatro amigas que sentavam juntas – todas negras, duas alisadas, uma de tranças e outra com o cabelo crespo. Enquanto eu lia, elas balançavam a cabeça, assentindo e demonstrando saber bem que dor era sentida, mas não se manifestaram mais do que isso. A leitura do relato de Carolina Maria de Jesus fez a turma rir, até pela escrita e forma direta da autora.

Figura 2 – Autorretrato



Fonte: Elaborado pela autora.

Após as leituras, os materiais foram distribuídos para a confecção dos autorretratos. As caixas de giz do UNIAFRO foram muito bem recebidas e elogiadas pelos educandos. Inclusive, entre eles, comentavam “melhor que aquele rosa feio”. Alguns alunos não quiseram fazer o autorretrato, outros não quiseram pintar, e achei melhor não obrigá-los. O debate foi rico, enquanto provocavam-se alguns questionamentos, quase todos falaram. O primeiro questionamento foi sobre a existência de racismo na escola como um todo, ou na própria sala de aula: eles negaram. Foram questionados se não “brincavam” com piadas de negro e se não viam racismo nisso: novamente, resistiram quanto ao racismo nessas situações, me alertando que, entre eles, – entre amigos – essas brincadeiras eram comuns: “ele me chama de preto, e eu chamo ele de alemão, só não aceito que me chame de macaco”. Foi aprofundado ainda mais o questionamento: então, não existe racismo no Brasil? A turma toda se manifestou que no Brasil sim, mas na escola não.

A negação do racismo na escola é espelhamento da sociedade que, na sua maioria, ainda vive inebriada pelo mito da democracia racial. Em 1933 foi lançado o livro *Casa-Grande & Senzala*, do sociólogo Gilberto Freyre, que perpetuou a ideia de uma democracia racial através da miscigenação. Miscigenação essa que é fruto de estupros da relação senhor-subordinada, narrada com um

tom romantizado nessa literatura. A incorporação do mito de que brancos e não brancos vivem em situação de igualdade antes, durante e no pós-abolição, evidencia a negação do racismo. Com o discurso fortalecido jargões como “somos todos brasileiros e, por acidente, temos diferentes cores” se fazem presentes invisibilizando o racismo, apesar da força do Movimento Negro Unificado para desmistificar a democracia racial.

Refutar o racismo e seus desdobramentos é uma política de Estado para assim omitir as políticas públicas necessárias para contê-lo. Difundir o mito da democracia racial é estratégico, nos silencia e nos faz questionar o racismo quando ele parece sutil. A escola sendo o primeiro espaço de multiplicidades, reproduzirá em micropolíticas e ações, silenciosas ou não, o racismo imbuído na sociedade. Será da imposição de que o lápis rosa se chama “cor de pele” até a injúria racial contra crianças e jovens negros.

Para levantar mais questionamentos, foi iniciado uma fala: “os negros sofrem muito no Brasil” e, antes mesmo de concluir, uma aluna questionou que não eram só os negros, que os brancos também sofrem muito, que ela sofre por ter o nariz largo. Estes questionamentos foram levantados para discutir no cotidiano escolar sobre o histórico social de discriminações que o negro sofre, todos imaginários pejorativos e depreciativos em relação à cor de pele, mas a aluna continuou com sua argumentação, afirmando a existência de “racismo reverso”. A crença no racismo reverso está vinculada a ideia de que as opressões inverteram, e para isso a lógica colonial teria de ser oposta, porém o racismo é um sistema de poder, organizado por relações hierárquicas (COLLINS, 2019) que segue intacto. A turma concordava com ela, até o momento em que eu provoquei perguntando quem é perseguido pela segurança do shopping, mesmo que usassem as mesmas roupas, o branco ou o negro? Nesse instante, os alunos negros da turma reagiram e discordaram “nós né sora, nunca vão atrás deles”. Continuando a indagar, foi perguntado como eles reagiriam ao andar na rua de noite e se vissem um jovem negro encapuzado, resistentes, responderam que teriam medo de qualquer homem encapuzado na rua durante a

noite, preto ou branco. Existe uma naturalização, recorrente do racismo, de que negros - homens e mulheres - apresentam personalidade deformada para a criminalização, de acordo com a teoria do direito lombrosiana. Na interseccionalidade entre raça, gênero e violência, é a figura do homem negro que é lida como criminoso como evidencia a literatura "Onda negra, medo branco" de Celia Marinho de Azevedo.

Duas meninas da turma assumiram-se evangélicas, afirmando que aprendem nos cultos a amar e respeitar ao próximo independente de qualquer coisa. As duas alegaram que, nas suas igrejas, têm negros e brancos e todos vivem em harmonia, que a cor não os faz diferentes. Aproveitando o enlace da temática religiosa, questionei porque, culturalmente, a sociedade tende a fazer “piadas” com as religiões de matriz africana e não faz com as demais, sobretudo com o cristianismo (deixando bem claro que não estava incitando violência contra qualquer religião). Os jovens responderam, por exemplo, que não é bem piada, mas só brincadeira com as “macumbas”. Percebemos nessas falas o quanto nossa sociedade carrega um “racismo silencioso”.

Na sequência, apresentamos os autorretratos elaborados pelos alunos que participaram da oficina de (re)construção da identidade racial. Algumas ilustrações não estão coloridas por opção dos autores, todavia estão representadas aqui para valorizar a participação de todos que fizeram parte da oficina.

Ao longo das inquietações, um aluno afirmou que, no ano passado, na escola, uma professora chamou um aluno de macaco e que ela foi afastada, mas ninguém sabe se esse foi o motivo. Este aluno falou bastante sobre as ações truculentas das polícias, tanto estadunidense, quanto brasileira em relação aos negros.

Quando questionei sobre a presença de atores negros em papéis de destaque na televisão brasileira, a turma manifestou-se mais. Alegaram que há uma protagonista negra na novela *Malhação* nessa temporada de 2016 e, a partir disso, questionei se era suficiente, considerando que a novela tem mais de 25 anos, acreditam que foi um primeiro passo.

Figura 3 – Autorretratos (A) e (B)



Fonte: elaborado pelos alunos.

Nessa perspectiva, uma aluna me indagou sobre ver poucos médicos ou advogados negros, respondi com outro questionamento “não existem ou são poucos?”, ela afirmou que existe, mas que tem uma questão financeira envolvida. Com essa abertura, falamos sobre a necessidade de cotas em universidades públicas para atingir equidade racial entre os universitários e que esses cursos em universidades privadas são os de mensalidades mais caras, excluindo, assim, grande parte da população negra, que ainda se encontra em classes sociais mais baixas.

Havia alunos e alunas negros(as) na minha percepção de fenótipos, adotando principalmente a tonalidade da cor da pele. Mas observei que esses eram os que menos falavam sobre situações de racismo durante o debate. Não sei se a pouca participação faz parte uma estratégia de defesa comum entre muitos negros, onde negar a existência do racismo e aceitar as “brincadeiras”, é uma forma de evitar conflitos e garantir as relações sociais, principalmente no ambiente escolar. Ou se esse grupo de alunos não se sentiu a vontade para falar naquele momento frente aos colegas e também por ser

nosso primeiro contato e não termos uma intimidade de professora-aluno.

Ao longo da produção em sala de aula, percebi uma preocupação dos alunos em colorir seus autorretratos com a cor mais próxima a sua, a partir da tabela de cores do material de educação antirracista. Analisando o material concluído, notei que as autodeclarações, a partir das cores, foram fiéis na sua maioria, sendo o critério comparativo a minha análise de fenótipos dos participantes da oficina.

Observei que propondo a construção de uma aula com artefatos diferenciados levam os educandos a se posicionarem criticamente ao que o professor solicita como atividade. Para esta atividade, os lápis cor de pele trouxeram a possibilidade do educando refletir sobre sua identidade, tornando-a presente pela possibilidade de autorepresentar. Também foi possível compreender outras temáticas a partir dos questionamentos: sobre diferenças e preconceitos. São percepções que dialogam com o racismo praticado no Brasil, embora não seja a mesma coisa. Essas percepções nos afetam, enquanto professores, na medida em que demonstra a condição de desafio para construir uma sociedade mais democrática, plural, demonstrando o quanto nossos caminhos não podem ser separados e solitários.

O cenário político, tanto nacional quanto estadual e municipal, da educação pública nunca foram tão conturbados como no ano de 2016. Um governo federal ilegítimo que vem ameaçando as políticas públicas sociais, entre elas a Lei 11.645 que a fim de desmistificar os preconceitos da nossa sociedade, prevê a obrigatoriedade do ensino de dois grandes povos que fazem parte da construção da sociedade brasileira.

Se defender a educação básica de qualidade já estava difícil, defender a educação antirracista – que mesmo amparada por lei como fundamental para educação básica – tornou-se mais difícil ainda. Apesar da Lei 10.639 existir há 15 anos, nem a educação básica, nem a educação superior atingem os objetivos previstos na

legislação. A produção de um trabalho que tem como problema de pesquisa o como a sua componente curricular deve usar desta ferramenta tantos anos depois, é resultado do fato de essas práticas pedagógicas ainda não comporem os planos políticos pedagógicos e os livros didáticos de forma espontânea ou natural. Ter que justificar por que a geografia escolar pode e deve ser atribuída aos projetos que visam reduzir o racismo no Brasil é reflexo de um ensino que ainda trabalha com a visibilidade da cultura eurocêntrica.

Apesar de toda a pesquisa para a elaboração deste trabalho, acredito que a formação acadêmica que obtive nesta universidade não me prepara na sua totalidade para desenvolver diversas aulas ou oficinas de educação antirracista a partir da geografia. Nossa formação profissional perante a temática deve ser aprimorada para que possamos descolonizar nosso pensamento perante a prática no cotidiano escolar.

A prática de sala de aula poderia trazer mais dados para serem analisados se a oficina tivesse continuidade, como se, por exemplo, tivéssemos tempo para um primeiro autorretrato colorido apenas com as cores das caixas de giz tradicionais e depois um segundo autorretrato que poderia ser colorido tanto quanto com a caixa de giz tradicional, quanto com a caixa de giz do UniAfro, produzindo assim materiais comparativos.

Todavia os autorretratos confeccionados permitiram a análise de representação racial que cada aluno tem de si. Alguns com a coloração bem entre marrom claro e marrom escuro bem destacadas e outros com a coloração associada a outros caracteres de fenótipos de não brancos – como os cabelos crespos de algumas meninas.

Para mim, mais importante que a produção de dados a serem analisados, é a oportunidade de desconstruir ideias naturalizadas e adotadas como verdade única, como o lápis rosa “cor de pele”. As inquietações trazidas pelos alunos ao longo do diálogo sobre racismo no cotidiano escolar ou na sociedade como um todo, são enriquecedores para mim, enquanto professora em construção. O apriorismo do educando, relacionando sua vivência com o meio é o

que engrandece a discussão e a aprendizagem entre aluno-professor, constituindo assim uma educação geográfica com uma grande estratégia de luta contra o racismo.

Mapas mentais e o lugar

As oficinas no Quilombo dos Alpes aconteceram com um grupo de adolescentes em diferentes faixas etárias, porém todos no ensino fundamental. Foram duas oficinas separadas em dois momentos distintos, a primeira usou a técnica de mapas mentais (KOZEL, 2007) para buscar o significado deles de pertencimento e identidade quilombola a partir dos lugares que eles mais se identificam no Quilombo dos Alpes. A segunda aconteceu a partir de uma carta-imagem da comunidade e arredores na qual eles grafaram sobre os lugares que gostam na imagem.

A primeira oficina teve como objetivo o uso de mapas mentais para que os sujeitos retratem suas experiências e territorialidades no Quilombo dos Alpes e arredores. Foi disponibilizado giz-de-cera, lápis de cor, caneta hidrocor e folhas A3 brancas para cada participante. Partiu-se das perguntas “Você conhece toda a área do Quilombo? Quais lugares vocês mais gosta e mais frequenta? Por quê?”. Para iniciar a execução dessa oficina, foi apresentado inicialmente o mapa mental do autor respondendo a essas perguntas. Após, a oficina foi conduzida de forma que permitiu analisar individualmente o que os sujeitos evocam quando refletem sobre o espaço em que estão inseridos e suas práticas espaciais cotidianas.

Na segunda oficina, utilizou-se uma imagem de satélite do território do Quilombo e arredores impressa em papel couché fosco de dimensão de 1 m x 80 cm colada em uma placa de folha Horlle. A imagem de satélite utilizada é do arquivo do Google (GOOGLE MAPS, 2017) e é propositalmente destoante do presente, ou seja, ela não é deste ano, nem do ano passado, mas de 2005 – para que os jovens ao ler ela encontrem objetos que não estão mais presentes ou não encontrem objetos recentes. O objetivo deste momento é que eles construam e reconstruam suas representações sobre o quilombo

a partir de diferentes níveis de apreensão dos sujeitos da história de sua comunidade e criem ícones que representem marcadores territoriais de suas vivências. Por isso, esta atividade foi feita coletivamente, de forma que todos possam discutir e elencar quais marcadores eles querem manter ou não.

As oficinas aconteceram na mesma tarde com o mesmo grupo de jovens. Depois de prepararmos o espaço da Associação Quilombo dos Alpes Dona Edwirges, convidamos todos a se acomodarem e começaram as oficinas. Houve uma roda de apresentação para que tanto eu quanto as crianças e jovens pudessem se apresentar, no qual elas disseram seu nome, sua idade e a escola que estudavam. Após isso, foi explicado a diferença entre um mapa mental e um mapa cartesiano e fizemos a pergunta-guia da primeira oficina: “Você conhece toda a área do Quilombo? Quais lugares vocês mais gosta e mais frequenta? Por quê?” e mostrei o mapa mental que eu havia feito anteriormente respondendo a essas perguntas.

Figura 5 – Mapa mental do autor: Matheus Eilers Penha



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para dar início, foi construído um mapa mental como exemplo do trajeto que é feito para chegar ao Quilombo dos Alpes. Ao mostrar esse mapa, auxiliou primeiramente na localização a partir do trajeto do fim da linha do ônibus até a sede da comunidade –

onde estávamos realizando as ações. Foram justificados os lugares preferidos e/ou que mais frequentava e discutimos sobre a construção dos ícones para representar estes lugares. Com a Estrada dos Alpes dividindo mapa do exemplo ao meio, sendo questionado sobre a ausência de ícones de um lado do desenho. Foi respondido que não faria sentido eu desenhar algum lugar daquele morro, pois nunca havia ido para lá, não o conhecia, apenas o admiro de longe. Esta explicação foi uma parte decisiva desta oficina, pois alertou sobre as ausências do mapa – que são tão importantes quanto às presenças no desenho do mapa.

Os mapas produzidos diferiram muito entre si. O mapa da figura 7 apresenta a vegetação verde e rala do topo do morro, uma forma de quadrado sem um lado que junto com a pessoa jogando bola se entende que é uma goleira, a forma amarela é a trilha que guia o campinho à sede da Associação Quilombo dos Alpes, representada de vermelho e as formas cinzas são os blocos de rocha que afloram no topo do morro. A autora deste mapa é a única a representar-se em seu mapa, em um lugar que gosta: o campinho – remetendo diretamente aos valores civilizatórios afro-brasileiros, definidos por Azoilda Trindade (2013) como “um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural”, em especial à ludicidade.

Figura 6 - Mapa mental produzido na oficina. É possível verificar alguns elementos, como a trilha ao meio, a forma do morro e as casas



Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 7 - Mapa mental produzido na oficina 2. Identificamos aqui a goleira do campo de futebol, a autora jogando futebol, uma trilha em amarelo, vegetação e a casa da autora.



Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 8 - Mapa mental produzido na oficina 3. Em primeiro plano está a casa da autora, a vegetação empilhada da imagem indica a verticalidade do morro e uma das trilhas do quilombo em destaque.



Fonte: elaborado pelo autor.

Destaca-se em sua autorrepresentação que ela a fez com caneta hidrocor marrom. Oyarzabal (2017, p. 29) fala da importância da cor utilizada para representar a pele em crianças negras – as quais desde a educação infantil são influenciadas a usarem o “lápiz cor de pele” (rosa claro) que leva à naturalização de um ideal de branqueamento. Outros dois lugares são representados neste mapa, além do morro, a trilha e a sede. A trilha do campinho, presente no mapa das trilhas, faz a ligação entre a sede e o campinho. Dentre os três mapas

mentais, esta foi a única trilha a ser especificada, o que permite entender que é um dos espaços que a autora gosta/frequenta e não somente um elemento de localização do mapa, reforçando a presença das trilhas na comunidade e de sua cosmovisão da terra. A presença da sede também é importante, pois a autora ajuda a cuidar das crianças quilombolas enquanto seus pais trabalham e isso acontecia no espaço da sede. Isso mostra o cooperativismo/comunitarismo dos valores civilizatórios, assim como a ludicidade, pois ela era uma referência para o cuidado das crianças – que exige ludicidade.

Outro mapa, da figura 8, tem como elemento central a casa da autora. Ela também fez uma vegetação empilhada, referente à inclinação e uma trilha que sobe o morro, sem destino específico. Sua casa é o espaço que ela mais frequenta e gosta, por isso focou o desenho nela. Entretanto, a ausência de outros lugares identificáveis em seu mapa mostra que ela vê sua casa afastada dos outros lugares do quilombo. Por ela fazer o mapa em visão horizontal, limitou a área que ela cobriria seguindo uma escala razoavelmente condizente: a maior parte de seu desenho é a representação da altitude do morro em relação a sua casa. Apesar da trilha representada por esta autora não ser identificável, é notável a importância que ela dá a ela: corta-se a vegetação e o morro, sendo um elemento diferente dos outros, pois é o único que não está pintado.

O último mapa, da figura 6, a ser comentado apresenta o morro, o pôr-do-sol, uma trilha no centro e algumas construções no topo do morro. Antes da autora desenhar as casas, ela me falava que havia gostado do seu mapa, pois não necessariamente fazia referência a algum lugar do morro. De qualquer lado que visse o morro, poderia se ter essa visão: um morro alto, com ao menos uma trilha. Indaguei-a então sobre qual seria o lugar que ela representaria em sua condição de preferência ou frequência, ao que a autora me respondeu que “todo o morro é um lugar”. Um seguimento da pesquisa sobre o tema seria necessária para entender se a autora reconhece o quilombo nos dois morros presentes em seu território ou somente no morro habitado, entretanto, compreende-se que a autora partiu de uma análise mais geral e fez um mapa sobre todo o

Quilombo para dizer que este era o lugar o qual ela gostava.

Callai explica a formação do pertencimento e identidade no território e no lugar:

Este lugar é um espaço construído como resultado da vida das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer. É, portanto cheio de história, de marcas que trazem em si um pouco de cada um. É a vida de determinados grupos sociais, ocupando um certo espaço num tempo singularizado. Considerando que é no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo, vai se configurando o espaço, e dando feição ao lugar. Um lugar que é um espaço vivido, de experiências sempre renovadas o que permite que se considere o passado e se vislumbre o futuro. A compreensão disto necessariamente resgata os sentimentos de identidade e de pertencimento. (CALLAI, 2004, p. 2)

As autoras dos mapas apresentam justamente o que Callai explicita no trecho supracitado: suas vidas, as vidas dos quilombolas que no morro vivem, seu trabalho expresso em suas moradias, as trilhas que estão relacionadas aos chás que eles cultivam e fazem parte de seu conhecimento ancestral e o lazer, seja através do campinho, de sua própria casa ou da sede. Estes mapas estão vivos, são representativos de uma certa geração da comunidade quilombola. O cotidiano está nos mapas, por exemplo, nas trilhas não-identificadas, as quais servem para ir à casa de parentes e amigos, à parada de ônibus tomar a condução para a escola, etc. Está é a apreensão do território quilombola destas jovens, que forma e é formada pela sua identidade e dá sentido ao pertencimento da terra.

Em seguida, deu-se início à segunda oficina, sobre os marcadores territoriais, conjunto de estruturas materiais e imateriais assegurados pela identidade no espaço. Este momento começou com a apresentação da imagem de satélite impressa e depois expliquei como seria a dinâmica a partir da construção de ícones para os lugares que são importantes do Quilombo dos Alpes e que gostariam que fossem representados. Após a compreensão e situação da orientação da imagem, localização e identificação de algumas estruturas físicas, começou-se então a confecção do mapa. À medida

que cada autora identificava um lugar que gostaria de representar no mapa, era recortado um quadrado de folha branca, sobre o qual ela desenhava com caneta e então o fixava com um alfinete em sua posição na imagem. Ao total, foram nove marcadores representados: o “laguinho”, a parada de ônibus mais, a sede da Associação Quilombo dos Alpes, o “muro dos padres”, a pedreira e um sítio de criação de cavalos.

Figura 9 - Mapeamento participativo produzido pelas jovens quilombolas



Fonte: elaborado pelo autor.

O exercício de mapeamento dos marcadores territoriais expressa as relações presentes entre território, lugar e identidade no Quilombo dos Alpes das jovens quilombolas. Pires et al (2017) nos mostra que “representar é pertencimento. Pertencimento é uso e ocupação, que é espaço. É também território, conflito, disputa de terras e de fronteiras. É lugar, onde permanecemos e vivemos com colaboração, solidariedade, trocas e convivência”. A pedreira desativada é um espaço sagrado para os adultos, mas pelas crianças é adotada de forma lúdica há muitas gerações e isso se evidencia na fala dos moradores e das adolescentes.

As cartografias realizadas pelas jovens quilombolas são ricas, no sentido que explicitam as relações entre território, lugar e identidade cultural enquanto quilombola do Quilombo dos Alpes. Elas vão ao encontro dos mapas consolidados da comunidade e os alimentam. O território quilombola é essencial para sua existência. Talvez não mais numa relação de subsistência, mas sua identidade

está intimamente vinculada ao território: valores como religiosidade, ancestralidade, ludicidade são indissociáveis deste. Os valores civilizatórios afro-brasileiros são muito nítidos ao elucidar essa questão e cabe à sociedade reconhecê-los enquanto fundamentais para a manutenção das comunidades quilombolas.

Considerações finais

O ensino de Geografia historicamente consolidou juntamente ao discurso científico bases racistas no pensamento de seus educandos. É fundamental reconhecer a contribuição da ciência geográfica para o racismo sistemático em nosso país de forma que seja possível desconstruir suas bases internamente e ressurgir em novas experiências para combater a discriminação cumprindo o papel político da educação. As experiências relatadas neste texto confluem no centramento dos educandos e suas representações sobre si, pois primeiramente é o íntimo de nosso lugar e nossa corporeidade que vai possibilitar significações repletas de sentido para as problematizações acerca da desigualdade racial.

A educação geográfica é capaz de fazer com que os educandos percebam que o espaço em que vivem é atravessado de questões raciais, culturalmente e propositalmente construídas, e que somente através da reflexão e da ação é possível modificar o espaço sem reproduzir estas estruturas discriminatórias. Também fica evidente o quanto é fértil a educação geográfica em espaços não-escolares, pois a luta contra o racismo acontece por muitas frentes e todos os cidadãos são atingidos (ou atingem). Esperamos que este texto, ao somar-se a mais diversos trabalhos que se inserem numa agenda geográfica antirracista, instigue o uso de diferentes escalas no exercício da educação geográfica, irrigando um imaginário por novas geografias transformadoras.

Referências

BRASIL. Constituição de 1946. Decreto-Lei n. 7.967, de 18 de setembro de 1945. Imigração e Colonização. Disponível em: [link](#)

- https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del7967.htm. Acesso: 31 de dez. 2019.
- CALLAI, H. C. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. In: **Anais do Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, 2004, Coimbra. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>. Acesso em: 27/07/2009.
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1983.
- DJOKIC, Aline. **Da minha consciência ancestral**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.blogueirasnegras.org/cinco-poemas-conscientes/>. Acesso em: 31 out. 2019.
- GOOGLE MAPS. Imagem de Satélite. 2017. Imagem de satélite do território parcial do Quilombo dos Alpes do ano de 2005. Acesso em: 30 de junho de 2017.
- KOZEL, Salette. Mapas mentais – uma forma de linguagem: Perspectivas metodológicas in: KOZEL S. et al (org): **Da percepção e cognição à representação**. São Paulo. Terceira Margem, 2007.
- OYARZABAL, Larissa da Silva. **(Re)Construção da Identidade Racial**: uma prática de sala de aula para a educação antirracista na Geografia. (Monografia) UFRGS, 2017.
- PIRES, Cláudia Luisa Zeferino et al. Corporeidades e paisagem: a cosmologia da terra no Quilombo dos Alpes/RS. In: AZEVEDO, Ana Francisco; REGO, Nelson (Org.). **Geografia e (in)visibilidades**: paisagens, corpos e memórias. Porto Alegre: Compasso: Lugar-cultura, 2017. p. 161-187. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169661/001052150.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 out. 2019.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil**: uma contribuição afro-brasileira. Modos de brincar. In: Cadernos de saberes, fazeres e atividades. A Cor da Cultura, 2010. TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Org.). **Africanidades brasileiras e educação**: salto para o futuro. Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013.