

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, TERRITÓRIO E ENSINO DE GEOGRAFIA: UM ENSAIO

ANTI-RACIST EDUCATION, TERRITORY, AND GEOGRAPHY TEACHING: AN ESSAY

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-061>

Walteir Rosa Moreira

Mestrando em Geografia pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)

E-mail: walteir.moreira12@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2960841691298515>

Leonardo Firmino da Silva

Mestrando em Geografia pela UFR

E-mail: leonardo.firmino@aluno.ufr.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3326384876094773>

João Vitor Gobis Verges

Doutor em Geografia pela FCT/UNESP. Doutor em Alterações Climáticas e Políticas de Desenvolvimento Sustentável pela ULisboa. Professor Permanente do Mestrado em Geografia da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)

E-mail: joao.verges@ifsp.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4760598240322592>

Resumo

Este ensaio teórico discute a educação antirracista e o ensino de Geografia a partir de três eixos estruturantes: a) reconhecimento e identidade negra no currículo; b) território e desigualdade racial no espaço urbano brasileiro; c) corpo colonizado e a pedagogia da presença. Evidencia-se que o currículo escolar, historicamente ancorado em referências eurocêntricas e na branquitude como parâmetro universal, produz silenciamentos e epistemicídio, obliterando saberes e experiências negras. No ensino de Geografia, essa lógica se manifesta na seleção pedagógica de processos e elementos constituintes do espaço que invisibilizam populações negras, enquanto o território usado se revela campo concreto de materialização do racismo estrutural. O texto articula diferentes autores, como Fanon, Freire e Hooks, para dialogar com a pedagogia da presença como prática que valoriza a experiência corporal e subjetiva do estudante negro. Conclui-se que a transformação efetiva do ensino de Geografia exige um diálogo conceitual contínuo que articule o currículo, o território e o corpo.

Palavras-chave: Educação antirracista; Ensino de Geografia; Identidade negra; Pedagogia da presença; Território.

Abstract

This theoretical essay discusses anti-racist education and Geography teaching based on three structuring axes: (a) the recognition of Black identity within the curriculum; (b) territory and racial inequality in Brazilian urban space; and (c) the colonized body and the pedagogy of presence. It demonstrates that the school curriculum, historically anchored in Eurocentric references and in whiteness as a universal standard, produces silencing and epistemicide, obscuring Black knowledge and experiences. In Geography teaching, this logic is manifested in the pedagogical selection of processes and elements constituting space that render Black populations invisible, while lived territory emerges as a concrete field in which structural racism materializes. The text brings together different authors, such as Fanon, Freire, and Hooks, to engage with the pedagogy of presence as a practice that values the embodied and subjective experience of Black students. It concludes that effectively transforming Geography teaching requires an ongoing conceptual dialogue that articulates curriculum, territory, and the body.

Keywords: Anti-racist education; Black identity; Geography teaching; Pedagogy of presence; Territory.

1 INTRODUÇÃO

A construção de uma educação antirracista parte de uma abordagem que envolve não somente elementos pontuais de trabalho em sala de aula, mas uma desconstrução de aspectos estruturais que configuram os ambientes escolares e as práticas de ensino. De acordo com Ferreira (2012), essa perspectiva perpassa as dimensões culturais, trazendo nomeações para questões chaves dos aspectos sociais no contexto escolar, como “[...] assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão [...]” (Ferreira, 2012, p.278).

Desde a dimensão dos acessos aos espaços educativos e os aspectos relacionados às permanências, até a formulação dos discursos presentes nos materiais didáticos e as possibilidades de formação continuada dos/as docentes, este cenário evidencia os desafios encontrados para a superação de condicionantes racistas que cotidianamente rebatem nos estudantes, conforme evidenciado por Munanga (2005), Menezes (2011) e Rocha *et al* (2018). Neste ínterim, Silva (2021) reforçou o fato de que o Brasil pertenceu ao processo histórico da colonização, o que demarcou um violento contexto de apagamentos epistêmicos; isso faz com que a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoria inserção do ensino de história e culturas afro-brasileira e africanas na educação básica, tenha que ser observada do ponto de vista territorial e estrutural, e não unicamente como uma temática a ser enquadrada em sala de aula.

Assim sendo, é necessário reorganizar, de forma ampla, as condicionantes educativas mediante uma proposição antirracista que parta da procura por superar o que Carneiro (2005) tratou como epistemicídio, ou seja, como uma forma sistemática de mobilizar o espaço escolar com a redução dos conhecimentos e

práticas culturais provindas de populações negras. Neste âmbito, recai-se no ensino de Geografia, uma vez que, em diferentes contextos e materiais didáticos, os usos do território e os processos históricos são pouco evidenciados, ou mesmo não trabalhados em certas situações, localizados numa série de dinâmicas inseridas no contexto da educação pública que consideram a centralidade das abordagens a partir de referenciais europeus.

Dessa maneira, este ensaio se configura numa busca por demonstrar três eixos estruturantes de propostas relacionadas ao ensino da disciplina de Geografia mediante uma configuração que reconheça a importância das identidades, dos territórios e do corpo negro, possibilitando a elaboração de formações reflexivas e críticas no escopo da educação básica.

2 METODOLOGIA

Este texto se caracteriza como um ensaio teórico, procurando posicionar uma possibilidade de entendimento sobre a perspectiva antirracista na educação a partir do ponto de vista do ensino de Geografia. Como demonstrou Meneghetti (2011, p.322), “[...] o ensaio caracteriza-se pela sua natureza reflexiva e interpretativa, diferente da forma classificatória da ciência”.

A busca, aqui, é pela exposição de uma reflexão sobre alguns elementos estruturantes que acabam por demarcar práticas de ensino, o que pode permitir auxílios em formulações de outros estudos e atuações em sala de aula na educação básica. Boava, Macedo e Sette (2019) evidenciam o ensaio como uma possibilidade de articulação do pensamento, contributiva por mobilizar aspectos do conhecimento que, muitas vezes, estão além da conjugação de dados e materialidades no processo de pesquisa.

Assim sendo, estrutura-se o trabalho com o debate sobre a educação antirracista, o reconhecimento e a identidade negra no currículo de Geografia; o território, a desigualdade racial e o espaço urbano no Brasil; e do corpo colonizado à pedagogia da presença, configurando elementos centrais para pensar uma abordagem antirracista no escopo do movimento de ensinar Geografia na educação básica.

3 ENQUADRAMENTOS INICIAIS

Apresenta-se, aqui, o debate contemporâneo sobre educação antirracista que articula, de forma transversal, a possibilidade de trabalho com três eixos estruturantes, que são os alvos de discussão neste ensaio, sendo eles: a) reconhecimento e identidade; b) a dimensão territorial; c) o corpo e a experiência escolar. Parte-se do pressuposto apontado por Carrington *Apud* Ferreira (2012, p. 276), em que:

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal.

O primeiro eixo aproxima os conceitos de reconhecimento (Honneth, 2003) e identidade negra das discussões curriculares (Gomes, 2012), com atenção particular ao ensino de Geografia (Cirqueira; Guimarães; Souza, 2020). O segundo eixo situa o território (Santos, 2002) e o espaço urbano brasileiro como campos onde a desigualdade racial se manifesta de maneira concreta e mensurável (Almeida, 2019). O terceiro eixo desloca a discussão para o plano do corpo (Fanon, 2008) e da experiência escolar, pautando-se na pedagogia da presença (Freire, 1987; Hooks, 2017) como resposta à lógica estrutural de apropriação do trabalho que, muitas vezes, ainda organiza parte considerável das relações pedagógicas.

Dessa maneira, abordam-se, a seguir, os eixos acima mencionados, buscando caracterizá-los como perspectivas possíveis para o enquadramento das dimensões antirracistas, discutindo suas implicações para o currículo de geografia e para a prática docente cotidiana.

3.1 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, RECONHECIMENTO E IDENTIDADE NEGRA NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA

A educação antirracista, tal como conceituada por Gomes (2012), constitui um projeto político e pedagógico voltado à valorização das identidades negras e ao reconhecimento da diversidade étnico-racial como dimensão constitutiva da sociedade brasileira. Nesse sentido, este processo abre caminhos para a construção de “[...] uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular” (Gomes, 2012, p. 105). A autora sustenta que a escola historicamente produziu silenciamentos e invisibilização da população negra, tendo como resultado um currículo estruturado a partir de referências eurocêntricas que tratam a branquitude como parâmetro de conhecimento e de humanidade. Definida por Cardoso (2020), a noção de branquitude expressa a posição social branca apresentada com a aparência da neutralidade e universalidade para a delimitação de práticas culturais e de produção de conhecimentos.

Romper com esse padrão exige transformações que ultrapassam a simples inclusão pontual de conteúdos sobre cultura afro-brasileira, alcançando a revisão dos próprios fundamentos epistemológicos que organizam as disciplinas escolares, entre elas a Geografia (Cirqueira; Guimarães; Souza, 2020). Oliveira (2014), ao tratar da questão no âmbito do ensino de Sociologia, também afirma este prisma, constatando que há uma necessidade de trabalho no cotidiano docente desde o ponto de vista intelectual, revelando o racismo estrutural, até as intervenções práticas, ou seja, antirracistas nos aspectos curriculares e institucionais.

Diante desse contexto, Munanga (2005) oferece uma contribuição basilar ao demonstrar que o racismo brasileiro se sustenta historicamente pelo mito da democracia racial, cuja narrativa naturaliza hierarquias sociais e raciais ao apresentá-las como convivência harmônica entre povos e culturas. Essa naturalização acaba por produzir efeitos duradouros sobre o currículo escolar, na medida em que dificulta

o reconhecimento das assimetrias reais entre grupos raciais e favorece abordagens que tratam a diversidade cultural como curiosidade folclórica, esvaziada de sua dimensão política (Gomes, 2012).

Aplicado ao ensino de Geografia, esse mito tende a reduzir as abordagens sobre a diversidade territorial e cultural brasileira a um mosaico de tradições pitorescas, deixando de lado a análise crítica das desigualdades que essas mesmas tradições muitas vezes expressam e disfarçam (Cirqueira; Guimarães; Souza, 2020). Nessa perspectiva, a categoria filosófica de reconhecimento, desenvolvida por Honneth (2003), amplia o debate ao propor que a negação da identidade de um sujeito, ou de um grupo, produz sofrimento moral e social concreto, capaz de comprometer a construção da autoestima e da autonomia. Transpostada para o campo da educação, essa formulação permite compreender que a ausência de conteúdos, referências e representações negras no currículo escolar não configura uma lacuna neutra, mas forma ativa de negação de reconhecimento, com consequências diretas sobre a formação identitária dos estudantes negros.

Assim, o currículo de Geografia, ao privilegiar paisagens, mapas e narrativas territoriais associadas majoritariamente a sujeitos e espaços tidos como majoritariamente brancos, participa dessa mesma lógica de apagamento, mesmo quando não há intencionalidade explícita nesse sentido, uma vez que a branquitude opera justamente pela ausência de marcação, apresentando-se como parâmetro neutro e universal em vez de posição racial específica (Ferreira, 2012; Cardoso, 2020).

Neste âmbito, Botelho e Castellar (2026) evidenciam a importância dos elementos constituintes das práticas de ensino de Geografia para a formação dos estudantes nas perspectivas de sujeitos em si e como cidadãos críticos em sociedade. Num recorte específico, ao tratar de paisagens, a disciplina de Geografia mobiliza aspectos sensíveis, reflexivos e atitudinais, contribuindo para a constituição de um processo de inserção ativa do estudante no mundo em que se vive. Quando as escolhas se pautam unicamente por elementos externos à história negra, há a geração de um distanciamento do estudante no movimento pedagógico de compreensão sobre o mundo.

No plano normativo, as reflexões de Silva (2007), relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais, situam a valorização da identidade negra como processo que atravessa simultaneamente três frentes: a revisão dos materiais didáticos, a formação docente e a reorganização das práticas pedagógicas cotidianas.

Essas frentes precisam avançar de forma articulada, uma vez que a substituição de conteúdos isolados no livro didático tende a produzir efeito limitado quando os professores permanecem sem formação específica para tratar das relações étnico-raciais em sala de aula e quando a cultura escolar como um todo, incluindo símbolos, datas comemorativas e critérios de avaliação, mantém-se organizada a partir de referências predominantemente eurocêtricas (Silva, 2007). A autora defende, assim, que a escola assuma um compromisso explícito com a construção de uma cultura escolar que trate a pluralidade étnico-racial

como valor formativo estruturante, capaz de orientar decisões pedagógicas cotidianas, e não apenas como item a ser verificado em documentos institucionais.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a Lei n.º 10.639/2003 e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documentos que representam normativos contemporâneos ao instituírem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, mas cuja efetividade depende de mediações pedagógicas concretas construídas no cotidiano escolar (Brasil, 2003, 2017). Mas há uma distância entre a norma e a prática, o que ajuda a explicar por que escolas submetidas às mesmas diretrizes curriculares produzem resultados tão distintos quanto à efetiva valorização da identidade negra, cuja diferença recai, em grande medida, sobre o grau de investimento institucional em formação docente e sobre o compromisso com a pauta antirracista (Silva, 2007; Fagundes; Cardoso, 2019).

Conjuntamente, Carneiro (2005) acrescenta a esse debate a noção de epistemicídio, compreendida como processo histórico de negação sistemática dos saberes produzidos por sujeitos negros, indígenas e populações tradicionais. Como caracterizado por Pixuna Neto e Ferreira (2023, p.53):

[...] Sueli cria o conceito de epistemicídio racial para discorrer sobre a tentativa de silenciar, apagar as memórias negras, os saberes e culturas da população afro-brasileira, sobretudo com ênfase nas mulheres pretas, grupos quilombolas e indígenas, por serem historicamente grupos étnicos mais oprimidos na Sociedade brasileira.

Segundo a autora, esse processo não se limita à exclusão de conteúdos específicos, mas atinge a própria legitimidade epistemológica desses saberes, tratados como inferiores ou pré-científicos diante do conhecimento ocidental hegemônico.

No campo da Geografia escolar, o epistemicídio pode se manifestar quando saberes territoriais produzidos por comunidades negras e tradicionais, como formas de uso do solo, práticas agrícolas, toponímias e organizações espaciais próprias permanecem ausentes dos conteúdos curriculares, substituídos por categorias analíticas exclusivamente derivadas da tradição geográfica europeia (Martins; Silva, 2026). Nessa direção, a pesquisa de Martins e Silva (2026) sobre o ensino de Geografia na Amazônia mostra como a valorização de saberes afro-brasileiros pode transformar a relação dos estudantes com o próprio território. Os autores demonstram que, apesar da obrigatoriedade da Lei n.º 10.639/2003, sua implementação permanece fragmentada e desarticulada da realidade territorial dos estudantes, reforçando a persistência do apagamento. Ao articular a Geografia Cultural com epistemologias afro-brasileiras e perspectivas decoloniais, concluem que reconhecer os saberes territoriais das comunidades negras transforma os estudantes em protagonistas da produção do espaço que habitam, e não apenas em receptores de um conteúdo curricular alheio à sua experiência (Martins; Silva, 2026).

Santos (2010) também contribui para esse debate ao propor as Epistemologias do Sul, entendidas como formas de conhecimento produzidas a partir das experiências concretas de povos e comunidades historicamente subalternizados pela ciência ocidental hegemônica. O autor defende a existência de uma ecologia de saberes, na qual diferentes formas de conhecimento passam a dialogar em condições de maior equidade, sem que o saber ocidental ocupe posição hierarquicamente superior às demais formas de compreender e de interpretar o mundo. Aplicada ao currículo de Geografia, essa perspectiva pode auxiliar a incorporação de saberes territoriais produzidos por comunidades negras, quilombolas e tradicionais como conteúdo curricular legítimo, e não apenas como ilustração complementar de conceitos formulados originalmente pela tradição geográfica europeia.

No prisma contemporâneo, a BNCC (2017) chega a definir competências relacionadas à leitura do espaço geográfico e à valorização da diversidade sociocultural brasileira, oferecendo base normativa para essa incorporação, todavia, de forma transversal e, em muitos casos, insuficientemente detalhada quanto aos procedimentos didáticos concretos. Lima, Verges e Gabriel (2022), ao discutirem sobre os impactos dessa reforma curricular sobre o ensino de Geografia na rede estadual paulista, concluíram que a implementação dos itinerários formativos do ensino médio produziu esvaziamento dos conteúdos da disciplina, o que reforça a necessidade de reconhecimento dos saberes docentes na organização dos conteúdos escolares. Verges e Maia (2026), em pesquisa posterior sobre o mesmo contexto, mostram que a flexibilização curricular segue produzindo fragmentação do conhecimento geográfico e desigualdade no acesso aos conteúdos entre os estudantes.

Verifica-se, com isso, que a fragilidade da BNCC (2017) quanto à pauta étnico-racial não é um problema isolado, mas parte de um processo mais amplo de esvaziamento da própria disciplina de Geografia, e das humanidades, no contexto da formação básica em economias capitalistas periféricas, o que compromete ainda mais as condições concretas para que a incorporação da diversidade sociocultural se efetive em sala de aula. Neste sentido, acaba recaindo ao trabalho docente cotidiano converter os princípios gerais em práticas pedagógicas efetivas, capazes de articular as categorias formais da Geografia escolar, como território, lugar, paisagem e região, às referências culturais e identitárias das comunidades negras presentes no entorno da escola (Cirqueira; Guimarães; Souza, 2020). Todavia, essa mediação exige formação continuada, disponibilidade de materiais didáticos adequados e compromisso coletivo com a construção de uma prática antirracista consistente, o que retoma o debate sobre demandas estruturais na educação.

Do ponto de vista pedagógico, a articulação entre reconhecimento, identidade negra e currículo de Geografia encontra tradução concreta quando categorias como território, lugar e paisagem passam a ser trabalhadas a partir das próprias experiências dos estudantes negros e de suas comunidades (Rocha *et al.*, 2018). Essa escolha metodológica permite transformar o ensino de Geografia em espaço de valorização

identitária, uma vez que as categorias geográficas continuam sendo mobilizadas com precisão conceitual, apenas ancoradas em referências empíricas socialmente significativas para os sujeitos envolvidos no processo educativo (Rocha *et al.*, 2018).

A vivência cotidiana de professores que atuam em territórios marcados pela presença de comunidades negras e tradicionais confirma que essa ancoragem favorece maior engajamento dos estudantes, que passam a reconhecer no conteúdo escolar elementos de sua própria história e de seu próprio espaço vivido (Cardoso; Silva Júnior; Lobato, 2022).

3.2 TERRITÓRIO, DESIGUALDADE RACIAL E ESPAÇO URBANO NO BRASIL

O segundo eixo teórico recai sobre a produção social do espaço, tomando como referência central a obra de Santos (2002), para quem o território é um conceito chave e deve ser compreendido como território usado. Neste movimento, essa categoria analítica demarca a apropriação desigual pelos diferentes agentes sociais. Como evidenciaram Nonato e Juliasz (2023, p.329):

[...] o ensino de Geografia também enseja a reflexão sobre alguns fundamentos da prática social acerca da racialização, uma vez que o urbano nos permite mobilizar a relação eu-mundo e o reconhecimento dos apagamentos da população negra no espaço.

Essa formulação permite compreender que as desigualdades territoriais brasileiras não resultam de fatores naturais ou aleatórios, mas de processos históricos de acumulação e de exclusão, que se inscrevem materialmente no espaço urbano, determinando quem acessa infraestrutura, serviços públicos e oportunidades sociais em cada porção do território nacional (Santos, 2002). Como enfatizam Benini, Santos e Souza (2025, p.384):

[...] populações têm sido, de forma sistemática, relegadas a áreas de risco — como encostas de morros, margens de rios e zonas ambientalmente frágeis — em decorrência de um processo estrutural de segregação urbana [...].

Aqui, a valorização das identidades ganha destaque no contexto do ensino de Geografia. Quando Santos (2002) estabelece a noção de território usado, está configurando o que denominou de “Chão mais a identidade”, ou seja, não é a superfície espacial em si, mas as configurações das relações sociais ali existentes. Almeida (2019) amplia essa leitura ao demonstrar que o racismo estrutural atua como força ativa na organização do espaço urbano brasileiro, presente nas instituições, nas políticas públicas e nas práticas cotidianas que determinam a distribuição espacial de oportunidades e de precariedades.

Dessa maneira, o racismo não constitui apenas um comportamento individual, mas princípio organizador das relações sociais e territoriais, responsável por concentrar a população negra em áreas

urbanas marcadas por infraestrutura deficiente, menor oferta de serviços públicos e maior exposição a riscos ambientais e sociais (Almeida, 2019). Essa formulação dialoga diretamente com o conceito de território usado de Santos (2002), ao acrescentar a dimensão racial como elemento estruturante, e não apenas circunstancial, da produção desigual do espaço.

Em complemento, a perspectiva das Geografias Negras, sistematizada por Cirqueira, Guimarães e Souza (2020), potencializa essa articulação ao colocar a experiência negra no centro da análise geográfica, e não como variável secundária de estudos sobre desigualdade urbana. Os autores propõem interrogar diretamente os modos pelos quais o espaço é produzido, disputado e significado a partir das vivências das populações negras, reconhecendo, nessas experiências, uma forma legítima de conhecimento geográfico. Trata-se de uma abordagem que contribui para superar leituras exclusivamente economicistas da segregação urbana, incorporando as dimensões simbólicas, afetivas e identitárias que os territórios assumem para as comunidades negras que neles constroem sua história (Cirqueira, Guimarães e Souza, 2020).

Nesse movimento, merece destaque o estudo de Rolnik (2015), que analisa a produção da segregação residencial nas cidades brasileiras, demonstrando que as políticas de habitação, os mecanismos de mercado imobiliário e as ações do poder público historicamente direcionaram a população negra e de baixa renda para áreas periféricas, com infraestrutura precária e distantes dos centros de serviços e de emprego. A autora denomina esse fenômeno de guerra dos lugares, expressão que evidencia o caráter conflituoso e disputado da produção do espaço urbano brasileiro, no qual grupos socialmente vulnerabilizados enfrentam remoções, despejos e restrições ao direito à cidade de forma desproporcional (Rolnik, 2015).

A perspectiva de Haesbaert (2010) também auxilia no discernimento da relevância dos processos territoriais por meio da noção de multiterritorialidade, útil para compreender como os territórios contemporâneos são atravessados por múltiplas escalas, fluxos e disputas simultâneas. Isso porque, aplicada à realidade urbana brasileira, essa formulação permite reconhecer que bairros populares habitados majoritariamente por população negra funcionam, ao mesmo tempo, como espaços de precariedade material e como territórios de pertencimento, resistência cultural e produção de sentido coletivo, características que se manifestam em eventos culturais, práticas religiosas, expressões musicais e formas próprias de sociabilidade construídas por essas comunidades ao longo do tempo.

Ademais, é importante destacar que essa desigualdade territorial se projeta diretamente sobre as condições educacionais dos bairros populares, onde a distância em relação aos centros urbanos, a precariedade do transporte público e a insuficiência de equipamentos escolares comprometem o acesso e a permanência dos estudantes negros na educação básica. Assim, a relação entre território e educação não constitui, portanto, associação acidental, mas expressão concreta da forma como o racismo estrutural

(Almeida, 2019) se materializa simultaneamente nas dimensões urbana e escolar, produzindo circuitos de desvantagem cumulativa, que atingem de maneira mais intensa as populações negras residentes nas periferias urbanas.

Diante dessa perspectiva, Soja (2010), ao formular o conceito de justiça espacial, demonstra que a distribuição desigual de recursos, infraestrutura e oportunidades no espaço urbano constitui, ela própria, dimensão fundamental da justiça social, e não apenas consequência secundária de desigualdades econômicas previamente existentes. Nessa perspectiva, a organização espacial das cidades participa ativamente da produção e da reprodução das desigualdades, de modo que transformar essa organização espacial representa uma condição necessária para o enfrentamento das injustiças sociais mais amplas (Soja, 2010).

Tal formulação reforça a compreensão de que a análise geográfica do território, para além de descritiva, deve servir como ferramenta crítica capaz de subsidiar reivindicações concretas por justiça racial e espacial. Assim, reconhecer as formas de organização territorial no ensino de Geografia amplia o repertório conceitual dos estudantes ao apresentar alternativas concretas à lógica espacial hegemônica, que costuma orientar exclusivamente os conteúdos escolares tradicionais.

Diante desse cenário, a tradução pedagógica desse eixo teórico para o ensino de Geografia se realiza quando os estudantes têm, por exemplo, a possibilidade de mapear e interpretar o próprio bairro, reconhecendo nas ruas, nas praças, nas escolas e nos equipamentos públicos existentes ou ausentes, evidências concretas das desigualdades socioespaciais discutidas em sala de aula (Cavalcanti; Araújo, 2017), sobretudo considerando a potencialidade das estruturas da investigação científica como princípio educativo (Mariani; Verges; Verges, 2023).

Essa prática aproxima a análise territorial da experiência vivida pelos estudantes, permitindo que categorias como segregação, território usado e direito à cidade deixem de ser conceitos abstratos e passem a ser instrumentos de leitura crítica da própria realidade cotidiana (Santos, 2019).

3.3 DO CORPO COLONIZADO À PEDAGOGIA DA PRESENÇA

O terceiro eixo teórico volta-se para a dimensão corporal e subjetiva da experiência escolar, tomando como ponto de partida a formulação de Fanon (2008) sobre o corpo negro colonizado. De acordo com o autor, o processo colonial produziu um esquema corporal específico para o sujeito negro, marcado pelo olhar branco, que o fixa como objeto e que nega a esse sujeito a condição plena de humanidade e de conhecimento. Assim, por meio dessa formulação, é possível compreender que a colonialidade alcança, além das dimensões econômicas e políticas, também a experiência subjetiva e corporal dos sujeitos negros em seus espaços cotidianos, entre eles, a escola (Fanon, 2008).

Mbembe (2018) aprofunda essa análise ao demonstrar que a colonialidade permanece ativa nas sociedades contemporâneas, mesmo após o fim formal dos regimes coloniais, organizando hierarquias raciais que continuam a determinar quem ocupa posição de sujeito produtor de conhecimento e quem ocupa posição de objeto estudado. Trata-se de uma herança colonial que se manifesta no espaço escolar quando conteúdos, metodologias e formas de avaliação seguem parâmetros exclusivamente ocidentais, deslegitimando saberes, corpos e experiências que não correspondem ao padrão tido como hegemônico (Sousa; Barbosa, 2021).

Ademais, conforme Kilomba (2019), ao analisar as experiências cotidianas de sujeitos negros em espaços predominantemente brancos, entre eles, a instituição escolar, verifica-se que esses espaços frequentemente produzem sensação de deslocamento e de vigilância constante sobre o corpo negro, exigindo desses sujeitos esforços permanentes de adequação a normas que não correspondem à sua própria experiência. Essa formulação auxilia a compreender por que estudantes negros muitas vezes relatam sensação de estranhamento em relação ao ambiente escolar, mesmo quando frequentam a mesma instituição que colegas brancos, evidenciando que a experiência escolar não é vivida de forma homogênea pelos diferentes sujeitos que compõem a comunidade estudantil (Menezes, 2011).

Essa exigência de adequação a uma norma externa, que Kilomba (2019) identifica no plano corporal e estético, encontra paralelo no plano epistêmico na crítica que Freire (1987) dirige à educação bancária. Se o corpo negro é vigiado e cobrado a se ajustar a padrões culturais alheios à sua vivência, o estudante submetido à educação bancária é, de forma análoga, cobrado a aceitar passivamente conteúdos depositados pelo professor, sem espaço para que sua própria experiência produza sentido no processo de aprendizagem. Em ambos os casos, a instituição escolar converte o sujeito em objeto a ser ajustado, corporal ou intelectualmente, e não em protagonista de sua própria formação.

Freire (1987) descreve esse modelo pedagógico como aquele no qual o professor deposita conteúdos em estudantes tratados como recipientes passivos, sem espaço para diálogo, para experiência própria e para produção autônoma de conhecimento. O autor propõe, em contraposição, a educação problematizadora, fundamentada no diálogo horizontal entre educador e educando, capaz de reconhecer a experiência de vida do estudante como ponto de partida legítimo do processo educativo, e não como obstáculo a ser superado.

Hooks (2017) amplia essa proposta ao formular o conceito de pedagogia engajada, entendida como prática educativa que reconhece o corpo, a emoção e a experiência vivida como elementos legítimos do processo de aprendizagem, rompendo com a separação tradicional entre razão e corpo, entre professor e estudante, entre teoria e vida cotidiana. A autora defende que a educação verdadeiramente libertadora exige que o próprio educador se implique pessoalmente no processo pedagógico, compartilhando experiências e assumindo posição de vulnerabilidade e de escuta diante dos estudantes, movimento que rompe com a hierarquia rígida da educação bancária criticada por Freire (1987).

A articulação entre essas formulações permite propor a pedagogia da presença como síntese pedagógica capaz de responder à lógica colonial, que ainda organiza parte significativa do espaço escolar. Ainda que o termo pedagogia da presença tenha sido originalmente cunhado por Costa (1997) no campo socioeducativo, com ênfase na proximidade afetiva entre educador e educando, propõe-se aqui uma ressignificação do conceito a partir das contribuições de Freire (1987), Fanon (2008), Mbembe (2018) e Hooks (2017), voltada especificamente ao enfrentamento da lógica colonial no espaço escolar.

Trata-se de uma prática docente que reconheça a experiência dos estudantes negros como fonte legítima de conhecimento, que valoriza a presença corporal e subjetiva desses sujeitos em sala de aula e que assuma um compromisso explícito com a desconstrução das hierarquias raciais herdadas do processo colonial (Fanon, 2008; Mbembe, 2018). No ensino de Geografia, essa pedagogia pode se traduzir quando o professor convida os estudantes a narrar suas próprias trajetórias territoriais, suas memórias familiares e suas percepções sobre o espaço vivido, tratando essas narrativas como material legítimo de análise geográfica, articulado às categorias conceituais da disciplina.

Ribeiro (2017) contribui para essa síntese ao desenvolver a noção de lugar de fala, segundo a qual a posição social ocupada pelo sujeito determina as condições concretas de produção e de legitimação de seu discurso. Assim, reconhecer o lugar de fala de estudantes negros em sala de aula significa validar sua autoridade para narrar e para interpretar a própria experiência territorial e racial, rompendo com a tradição escolar, que costuma atribuir exclusivamente ao professor, ou aos autores consagrados pela bibliografia acadêmica, a autoridade legítima para produzir conhecimento válido (Ribeiro, 2017). Contudo, essa transformação exige do educador disposição para rever práticas consolidadas, para acolher narrativas que muitas vezes escapam aos conteúdos previstos formalmente no currículo e para construir, junto aos estudantes, uma sala de aula onde a presença negra deixe de ser tolerada como exceção e passe a ser reconhecida como elemento constitutivo e necessário do próprio processo de produção do conhecimento geográfico.

Dessa maneira, o reconhecimento da identidade negra no currículo, a leitura crítica do território como campo de desigualdade racial e a valorização da presença corporal e subjetiva dos estudantes em sala de aula convergem para um mesmo objetivo, que consiste em transformar o ensino de Geografia em prática pedagógica efetivamente comprometida com o enfrentamento do racismo estrutural (Almeida, 2019). Essa convergência reforça a compreensão de que a educação antirracista não é um tema isolado a ser tratado esporadicamente no calendário escolar, mas princípio orientador capaz de atravessar os conteúdos, as metodologias e as relações estabelecidas cotidianamente entre professores e estudantes.

4 CONCLUSÃO

Este ensaio teve como objetivo analisar as contribuições da educação antirracista, da leitura geográfica do território e da pedagogia da presença para a construção de práticas curriculares em Geografia comprometidas com o reconhecimento da identidade negra e com o enfrentamento das desigualdades socioespaciais. A abordagem desenvolvida permite afirmar que esse objetivo foi cumprido, uma vez que reconhecimento identitário, produção desigual do território e experiência corporal na escola se revelam dimensões de um mesmo processo histórico de manutenção da colonialidade dentro da instituição escolar sob a aparência de neutralidade curricular.

Esse processo se manifesta, em primeiro lugar, no próprio currículo de Geografia, que, muitas vezes, funciona como um dos mecanismos pelos quais a branquitude se reproduz como parâmetro universal de conhecimento, ao operar pela ausência de marcação. Mapas, paisagens e narrativas territoriais que tomam sujeitos e espaços brancos como referência implícita configuram escolhas políticas, mesmo quando não se apresentam dessa forma. Reconhecer essa dimensão política de um conteúdo aparentemente técnico constitui o principal deslocamento conceitual proposto por essa reflexão.

Esse deslocamento conceitual esbarra, no entanto, em um problema estrutural mais amplo: a distância entre a obrigatoriedade legal e as condições concretas de sua efetivação em sala de aula. Reformas curriculares sucessivas aprofundam essa distância ao esvaziar a própria disciplina de Geografia, comprometendo as condições institucionais necessárias para o tratamento pedagógico da pauta racial. A educação antirracista no ensino de Geografia depende, assim, da sobrevivência curricular da própria disciplina, sem a qual as soluções pedagógicas propostas não encontram terreno institucional para se sustentar.

A pedagogia da presença sustenta a compatibilidade ao tratar a narrativa territorial do próprio estudante como material legítimo de análise geográfica, e não como digressão afastada do conteúdo formal. Nisso, conclui-se que transformar o ensino de Geografia em prática efetivamente comprometida com o enfrentamento do racismo estrutural demanda mais do que a inclusão pontual de conteúdos sobre cultura afro-brasileira, exige a revisão dos próprios fundamentos epistemológicos que organizam uma disciplina escolar; o reconhecimento do território como campo onde a desigualdade racial se manifesta de forma concreta e mensurável; e a valorização da presença corporal e subjetiva dos estudantes negros como ponto de partida legítimo do processo educativo. Somente a partir dessa articulação entre currículo, território e corpo será possível construir uma Geografia escolar que, além de compreender o espaço, contribua ativamente para sua transformação mais justa.

Como perspectivas futuras, destaca-se a necessidade de produção de dados empíricos sobre a implementação da pedagogia da presença em contextos escolares, sobretudo em territórios urbanos marcados por forte presença de população negra, onde a articulação entre espaço vivido e conteúdo

curricular encontra terreno mais imediato de aplicação. Também se intenciona investigar a formação inicial e continuada de professores de Geografia quanto à incorporação dessas discussões, já que sua fragilidade se configura, ao longo deste estudo, como um dos obstáculos à efetivação da pauta antirracista em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BENINI, S. M.; SANTOS, R. M. dos .; SOUZA, G. P. O. de . GEOGRAFIAS DA EXCLUSÃO: A RACIALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 23, n. 67, p. 378–401, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.16711308. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/7469>. Acesso em: 3 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BOAVA, Diego Luiz Teixeira; MACEDO, Fernanda Maria Felício; SETTE, Ricardo de Souza. Contribuições do ensaio teórico para os estudos organizacionais. **Revista Administração em Diálogo - RAD**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 69–90, 2020. DOI: 10.23925/2178-0080.2020v22i2.41951. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rad/article/view/41951>. Acesso em: 31 ago. 2026.

BOTELHO, Lúcio Antônio Leite Alvarenga; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Reflexões para uma educação geográfica pela e com a paisagem: sensibilidade, pensamento e ação . **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 8, p. 1–26, 2026. DOI: 10.5216/signos.v8.84901. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/84901>. Acesso em: 31 ago. 2026.

CARDOSO, Larissa dos Santos; SILVA JÚNIOR, Aluísio Fernandes; LOBATO, Mateus Monteiro. O ensino de Geografia, educação quilombola e mapas mentais: práticas cotidianas na Escola Municipal Padre Alfredo de Laó/Comunidade Vila do Cacau-Colares/PA. **Revista GeoAmazônia**, v. 10, n. 19, p. 66-89, 2022.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude: um conceito em construção. In: CARDOSO, Lourenço; MACENO, Emerson (org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2020. p. 19-42.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação, Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza; ARAÚJO, Manoel Victor Peres. Segregação socioespacial no ensino de Geografia: um conceito em foco. **Acta Geográfica**, Boa Vista, p. 140-159, 2017.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal; GUIMARÃES, Geny Ferreira; SOUZA, Lorena Francisco de. Introdução do Caderno Temático "Geografias Negras". **Revista da ABPN**, v. 12, Ed. Especial – Caderno Temático: Geografias Negras, p. 3-11, abr. 2020.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos de implementação da lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 3, p. 59-86, jul./set. 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Barbara Silva Alves de; VERGES, Nívea Massaretto; GABRIEL, Gabriel Grazzini. Currículo Paulista do Ensino Médio: implicações das reformas curriculares para o ensino de Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 1, n. 108, p. 50-69, 2022.

MARIANI, Fábio; VERGES, João Vitor Gobis; VERGES, Nívea Massaretto. A pesquisa como princípio pedagógico no contexto do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais (IFs): uma análise bibliográfica. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 25, p. e023038, 2023. DOI: 10.22483/2177-5796.2023v25id4947. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4947>. Acesso em: 31 ago. 2026.

MARTINS, Márcia Ramos; SILVA, Gustavo Henrique de Abreu. Educar para Pertencer: Epistemologias Afro-Brasileiras e Práticas de Inclusão na Geografia Escolar Amazônica. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 32, p. 1-17, 2026.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico?. **Revista de administração contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.

MENEZES, Waléria. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. **Cadernos de Estudos Sociais**, [S. l.], v. 19, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1311>. Acesso em: 31 ago. 2026.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 1, p. 81-98, 2014.

PIXUNA NETO, Leônidas Ribeiro; FERREIRA, Silvia Pinheiro. Epistemecídio racial e o enegrecer. **Revista África e Africanidades, Caderno Intelectualidades Negras Brasileiras, ano XVII**, ed. 46, fev. 2023. Disponível em: https://africaeaficanidades.com.br/documentos/Caderno_Intelectualidades_Negras_Brasileiras_ed.46.pdf. Acesso em: 3 set. 2026.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, Brenda Thaís Galdino da; GORAYEB, Adryane; CHAVES, Leilane Oliveira; SUCUPIRA, Thania Gorayeb. Construção do conhecimento geográfico na educação escolar quilombola: a cartografia participativa como caminho didático metodológico. **Revista Geosaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 17, p. 2-12, jan./abr. 2018.

ROLNIK, Raquel. **Guerra dos lugares: a colonização da terra e da moradia na era das finanças**. São Paulo: Boitempo, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Lucas da Silva. O Ensino de Geografia enquanto Possibilidade de Abordagem do Direito à Cidade e Cidadania. In: **XVI Simpósio Nacional de Geografia Urbana (SIMPURB)**, 2019, Vitória. Anais [...]. Vitória: UFES, 2019.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2007.

SOJA, Edward. **Seeking spatial justice**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010.

SOUSA, Mariana Alves de; BARBOSA, Maria Valéria. Da colonialidade à decolonialidade: delineando possibilidades para a transformação das relações étnico-raciais e de gênero por meio dos saberes escolares. **Intellèctus**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 165-184, 2021.

VERGES, Nivea Massaretto; MAIA, Diego Corrêa. A Geografia no Novo Ensino Médio Paulista: reformas curriculares, flexibilização e disputas no currículo. **Periódicos Brasil. Pesquisa Científica**, Macapá, v. 5, n. 3, p. 1629-1669, 2026.