



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Ana Brisa Cosmo de Castro

**Afroperspectivas para pensar o urbano: o pluriverso do samba
como recurso para o ensino de geografia**

Rio de Janeiro

2024

Ana Brisa Cosmo de Castro

**Afroperspectivas para pensar o urbano: o pluriverso do samba como recurso
para o ensino de geografia**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva

Rio de Janeiro

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

C355	Castro, Ana Brisa Cosmo de Afroperspectivas para pensar o urbano: o pluriverso do samba como recurso para o ensino de geografia. / Ana Brisa Cosmo de Castro - 2024. 102 f. : il. Orientadora: Lincoln Tavares Silva. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. 1. Geografia - Educação e Ensino - Teses. 2. Representações sociais. 3. Samba. I. Silva, Lincoln Tavares. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/ UERJ. III. Título. CDU 372.891
------	---

CATALOGAÇÃO NA FONTE UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ana Brisa Cosmo de Castro

**Afroperspectivas para pensar o urbano: o pluriverso do samba como recurso
para o ensino de geografia**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 12 de julho de 2024.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva – (Orientador)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ

Prof. Dr. Alexander Josef Sá Tobias da Costa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ

Prof. Dr. Rogério Mendes de Lima
Colégio Pedro II - CP II

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Para Roberto Carlos de Castro, melhor pai do mundo, que partiu para a terra dos ancestrais me deixando uma saudade enorme e a certeza que a nossa história não termina aqui.

AGRADECIMENTOS

A Nzambi Mpungo, pela vida, cabeça forte e a missão de ensinar e aprender.

A Dandalunda e Nzazi, donos da minha vida, do meu destino e dos mistérios desta minha caminhada na terra.

Aos bakuros (ancestrais) que permitiram que eu mantivesse o mutuê (cabeça) e o muxima (coração) em equilíbrio para realizar esse trabalho em meio a tantos desafios.

Aos meus avós Cosme de Castro, Laura Maria de Castro, Waldir Baptista e Raimunda Cosmo (todos in memoriam) que dentre tantos ensinamentos bonitos, me ensinaram através do samba os valores, memórias, histórias e geografias do nosso povo preto.

Aos meus pais, Roberto Carlos (in memoriam), meu grande companheiro, meu amigo e amor da minha vida, que vibra pela minha vitória lá do mundo dos ancestrais, e Jacqueline, minha mãe-filha-amiga que me dá força para enfrentar os desafios da vida e que me ensina a viver o ubuntu todos os dias.

Aos meus irmãos, Brenda Mel, minha maior referência geográfica e de militância no movimento negro, por cuidar de mim, da nossa família e de tudo que realmente importa nessa vida. E Lauro Moreno, meu menino doce e carinhoso, que tem sempre uma palavra de sabedoria e um abraço apertado para acalmar meu coração.

À Pedro Lucas Rimes, meu amor, meu companheiro e quem enriqueceu esse trabalho com sua sabedoria e amor pelo samba. Gratidão por tantas trocas, paciência, parceria e pelo lindo design do produto educacional.

Aos meus tios, Regina, Rosane, Ronaldo, Ricardo (in memoriam), Ronald (Muzenza Kanabule) e Ivan, por todo carinho, união e cuidado que essa família me fornece.

Aos meus primos Pedro Henrique, Andreia, Matheus, Mauro e Maiara pelos momentos de descontração e por estar sempre presentes na minha vida.

À Mameto Roximi (Rosangela M^a de Castro) e todos os irmãos do Abassá de Nkosi e Dandalunda, por toda a paciência e cuidado. Ter renascido como Makota ao

longo desta pesquisa foi essencial para ressignificar minha caminhada e aprender a olhar “aquilo que só com os olhos não se pode ver”.

Ao Mestre Cláudio Zeferino e ao Quilombo das Almas pelas trocas, escutas e conselhos.

À Mãe Dete e o Ilê Axé Oyá Solá, descendente do Ilê Àṣẹ̀ Ìyá Nasò Ọ̀ka, Casa Branca do Engenho Velho, por me ensinar as linguagem do candomblé de ketu e ser minha família estendida no asé.

À Ekedy Paula Fernandes, minha amiga-irmã, “alma gêmea”, referência intelectual e espiritual (e muitas outras importâncias), por ser minha companheira em múltiplas jornadas da vida e ser figura fundamental para a existência dessa pesquisa.

Aos meus geoamigos, Albert, Adriano, Diego, Larissa Lima, Thiago Damas, Thiago Manhães, Thiago Laino, Matheus Camará, Francisco, Julia Gabriela, Sula e Tainã, por todas as trocas e a amizade incrível que construímos nesses 10 anos de geografia.

Ao meu “Quilombo Katinguele”, Maira Castor (in memorian), Thaynara , Akili (meu afilhado querido), Sandy, Priscila Carvalho, Luan, Tainá, Fabricia, Caroline, Marta, Mariana, Lilian e Ricardo, por tornarem minha vida mais alegre e leve. Honrando o significado de “katinguelê”, vocês são a festa.

Aos amigos que o samba me deu, Wellington, Fernanda, Diogo, Andressa, Deivison, Simone Costa, Gisele Sorriso, Mateus Carvalho, Breno Bené, Larissa entre outros que compartilham comigo o amor à cultura do samba.

Aos meus colegas do PPGEB, Aldair, Elayne, Luan, Laís, Anderson Miguel , Nathália Regina e Camila por todas as trocas, escutas e o apoio para terminarmos nossas pesquisas com êxito.

Aos meus queridos alunos e colegas de trabalho, que são o motivo de toda essa pesquisa acontecer, agradeço toda a contribuição e a compreensão.

Ao meu orientador, Lincoln Tavares Silva, por acreditar nessa pesquisa e na minha capacidade de realizá-la mesmo nos momentos em que eu mesma me senti perdida. Você é a melhor expressão do que é educar com afeto e empatia.

A Prof^a Gianne Maria de Araujo Dias, que com todo seu afeto e doçura nos acompanhou pelos caminhos da pesquisa e sempre trouxe palavras de força e carinho.

A todos os docentes e funcionários do Instituto de Aplicação da UERJ, por suas orientações, conselhos e gentileza.

“A vida é mesmo uma missão
A morte é uma ilusão
Só sabe quem viveu
Pois quando o espelho é bom

Ninguém jamais morreu.”

João Nogueira e Paulo César

RESUMO

CASTRO, Ana Brisa Cosmo de. **Afroperspectivas para pensar o urbano: o pluriverso do samba como recurso para o ensino de geografia.** 2024. 102f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

A vivência da crise da educação pública atualmente nos traz a urgência de tornar o ensino de geografia significativo e alicerçado em elementos culturais e políticos importantes para os estudantes. Além disso, mecanismos como a lei 10.639/03 e 11.645/08, normatizam a necessidade histórica de pluralizar as abordagens na educação brasileira. O samba é uma manifestação cultural fundamental para a construção da identidade nacional do Brasil, uma vez que narra os processos importantes para a dinâmica socioespacial, especialmente para a Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Para isso, construímos esta pesquisa baseados na abordagem afroperspectivista (Nogueira, 2015) e nos valores civilizatórios afrobrasileiros (Trindade, 2008), considerando as narrativas presentes no samba, as trajetórias dos sambistas e a história da origem do samba como motes para o estudo do espaço urbano e como uma possibilidade de ensino de geografia antirracista e afroperspectivado. A presente pesquisa tem como objetivo captar os sentidos atribuídos pelos estudantes ao espaço urbano, por meio do pluriverso do samba, baseado no ensino de uma geografia em afroperspectiva. Para alcançar este objetivo central, relacionamos o samba e o espaço urbano, em afroperspectiva, evidenciando as contribuições de indivíduos negros na produção do samba e da cidade, mapeando possíveis “pequenas áfricas” difusas no espaço urbano a partir da aplicação de uma sequência didática. Operacionalizando a pesquisa, apresentamos como produto educacional um e-book com uma sequência de atividades envolvendo o pluriverso do samba, considerando os valores civilizatórios afrobrasileiros como elementos fundamentais para identificação da presença de territorialidades afrodiaspóricas. Como constructo metodológico, voltamos-nos à análise dos sentidos atribuídos ao urbano pelos estudantes e recorremos à Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978) e a técnica de análise do Discurso do Sujeito Coletivo (Lefreve; Lefreve, 2003), aplicados em conjunto ao mapeamento e às escrevivências dos estudantes. Como resultados dos discursos dos sujeitos, obtivemos o reconhecimento dos territórios de religião de matriz africana, dos espaços de aula de capoeira e das escolas de samba como espaços centrais na (re)produção de africanidades no espaço urbano.

Palavras-chave: Afroperspectiva. Ensino de Geografia. Representações Sociais. Samba.

ABSTRACT

CASTRO, Ana Brisa Cosmo de. **Afroperspectives for thinking about the urban: the pluriverse of samba as a resource for teaching geography.** 2024. 102f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

The experience of the current crisis in public education brings an urgency to make geography teaching meaningful and rooted in important cultural and political elements for students. Additionally, mechanisms such as laws 10.639/03 and 11.645/08 regulate the historical need to diversify approaches in Brazilian education. Samba is a fundamental cultural manifestation for the construction of Brazil's national identity, as it narrates important processes for socio-spatial dynamics, especially in the Metropolitan Region of Rio de Janeiro. To this end, we built this research based on the Afro-perspective approach (Nogueira, 2015) and Afro-Brazilian civilizational values (Trindade, 2008), considering the narratives present in samba, the trajectories of samba artists, and the history of the origins of samba as themes for studying urban space and as a possibility for anti-racist and Afro-perspective geography teaching. The present research aims to capture the meanings attributed by students to urban space through the pluriverse of samba, based on the teaching of geography from an Afro-perspective. To achieve this central objective, we relate samba and urban space from an Afro-perspective, highlighting the contributions of Black individuals in the production of samba and the city, mapping possible "little Africas" scattered throughout urban space through the application of a didactic sequence. Operationalizing the research, we present an educational product in the form of an e-book with a sequence of activities involving the pluriverse of samba, considering Afro-Brazilian civilizational values as fundamental elements for identifying the presence of Afro-diasporic territorialities. As a methodological construct, we focus on the analysis of the meanings attributed to urban spaces by students, drawing on the Theory of Social Representations (Moscovici, 1978) and the technique of Discourse of the Collective Subject (Lefreve; Lefreve, 2003), applied alongside mapping and students' narratives. As a result of the subjects' discourses, we obtained recognition of the territories of African matrix religions, capoeira class spaces, and samba schools as central spaces in the (re)production of Africanities in urban space.

Keywords: Afroperspective. Teaching Geography. Social Representations. Samba.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Entrada do Quintal do Terreiro de Criolo – Realengo.....	35
Figura 2 –	Fluxograma de elaboração do Discurso do Sujeito Coletivo.....	43
Figura 3 –	Mapa de Localização do Parque São Francisco de Paula.....	47
Figura 4 –	Mapa do Parque São Francisco de Paula e bairros adjacentes.	49
Figura 5 –	A presença e a influência das igrejas protestantes podem ser percebidas na paisagem do bairro.....	51
Figura 6 –	Turma ouvindo e debatendo o Jongo Irmão Café.....	63
Figura 7 –	Territorialidade importantes para o samba organizadas no padlet.....	68
Figura 8 –	Elaboração do mapeamento “Territorialidade em afroperspectiva”	70
Figura 9 –	Mapeamento das territorialidades em afroperspectiva segundo os estudantes.....	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Declaração étnico racial dos estudantes.....	53
Gráfico 2 –	Interesse prévio dos estudantes pela disciplina.....	54
Gráfico 3 –	Percepção dos estudantes da interdisciplinaridade da disciplina.....	55
Gráfico 4 –	Frequência do consumo de música pelos estudantes.....	56
Gráfico 5 –	Interesse prévio dos estudantes pelo samba.....	57
Gráfico 6 –	Presença do samba no ambiente familiar.....	57
Gráfico 7 –	Opinião sobre o uso pedagógico de música.....	58
Gráfico 8 –	Categorias presentes nos discursos dos estudantes.....	76
Gráfico 9 –	Percepção das vantagens do uso do samba para compreender os conteúdos.....	84
Gráfico 10–	Percepção sobre o uso do jogo das memórias.....	85
Gráfico 11–	Os valores civilizatórios afrobrasileiros que foram percebidos de forma mais evidente no cotidiano dos estudantes.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Ancoragens
BNCC	Base Nacional Curricular
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
ECH	Expressões Chaves
IC	Ideias centrais
MNU	Movimento Negro Unificado
RER	Relações Étnico Raciais
SEEDUC-RJ	Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro
TRS	Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	EDUCAÇÃO E AFROPERSPECTIVA.....	22
1.1	A afroperspectiva e educação.....	22
1.2	O samba como uma produção afroperspectivista.....	24
2	GEOGRAFIA E ANTIRRACISMO.....	29
2.1	Ensino de geografia e geografias negras.....	29
2.2	Terra, terreiro e território: a geografia e o samba.....	33
3	“ALGUÉM ME AVISOU PRA PISAR NESSE CHÃO DEVAGARINHO”: NOSSOS CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....	37
3.1	Sequência didática.....	37
3.2	Teoria das Representações Sociais (TRS).....	41
3.2.1	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).....	42
4	NOSSO POVO E NOSSO CHÃO.....	45
4.1	Caracterização do lugar.....	45
4.2	Caracterização dos sujeitos.....	52
5	PRODUTO EDUCACIONAL.....	60
5.1	Sobre os artifícios.....	60
5.2	Sobre os artefatos.....	69
5.3	“Ele pintava sonhos, professora”: oralidades.....	71
6	O QUE MAIS OS ESTUDANTES TÊM A DIZER: DISCURSO DO SUJEITOCOLETIVO.....	73
6.1	“Onde vocês enxergam valores civilizatórios afrobrasileiros nas cidade?” : aplicação da técnica.....	73
6.2	Análise dos discursos.....	75
6.3	Impressões dos estudantes sobre as atividades.....	83
	CONCLUSÕES.....	90
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
	ANEXO A – Questionário Preliminar – Geografia e samba.....	100
	ANEXO B – Questionário Final – Geografia, samba e cidade.....	102

INTRODUÇÃO

O samba é a trilha sonora que embala as dores, os amores e as alegrias da vida nos “sertões cariocas”¹. Não é possível lembrar minha existência sem que um samba estivesse presente, na verdade, não é possível lembrar da história dos Meus sem o samba.

As histórias da minha família são povoadas pelos carnavais na Avenida Presidente Vargas, onde minha avó Laura e meu avô Cosme levavam seus cinco filhos para ver as alegorias e os desfiles da Mocidade Independente de Padre Miguel e os desfiles da Unidos de Padre Miguel, pelas ruas do nosso bairro. Na minha infância, as memórias e fotografias dos carnavais de coreto e os domingos na feira de Padre Miguel, onde entre cervejas, carne de sol, frutas e legumes, meu pai Roberto jogava conversa fora e ouvia os batuques da roda de samba. As conversas com minha avó Raimunda, que conhecia como ninguém as rusgas entre Noel Rosa e Wilson Baptista e fazia questão de cantar os versos de provocação e suas respostas. Assim como, os domingos em Sepetiba, onde morava meu avô Valdir, em uma casa de quintal grande, sempre cheia de amigos, churrasco e um partido-alto ao fundo. Todas as memórias, todas as histórias, tudo o que herdei e tudo o que não deixa minha família morrer tem samba. Como dizia Wilson das Neves, “só morre quem não presta” e eles não morrerão nunca porque eu estou aqui para contar essas e outras histórias.

Atualmente, mais do que em qualquer outra fase da minha vida, o samba é o companheiro, o curandeiro e o professor que me acompanha na cura do banzo e da saudade que me assolam. O voo precoce da minha sabiá, Maira Castor, minha amiga-irmã que “pastoreava”² ao meu lado à beira das rodas de samba e a partida inesperada do meu melhor amigo e maior referência, meu pai Roberto Carlos de Castro, reforçaram a certeza de que o samba tem uma dimensão curativa das dores das almas de nós, pessoas pretas, em diáspora e que vivemos a cultura do samba. É difícil descrever, explicar ou registrar porque o nguzo/axé que circula na mandala/roda de samba é telúrico, misterioso e generoso com todos os corações e corpos

¹ CORRÊA, Magalhães. O sertão carioca. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1936.

² Inflexão da palavra “pastora”, que é a “denominação que nas escolas de samba, se aplica às mulheres, à exceção das baianas, encarregadas de interpretar a parte coral dos sambas e executar coreografia.”(LOPES & SIMAS,2021). Nesse texto, essa palavra é utilizada para referenciar as mulheres que têm presença marcante e frequente na beira das rodas de samba.

que estejam abertos a sentir o samba. Viver a roda é a possibilidade de receber um carinho, um consolo, uma lição, mas sobretudo ensinamentos preciosos em forma de poesia.

Em *Samba, o dono do corpo*, Muniz Sodré explica que no samba, “sua força magnética, compulsiva mesmo, vem do impulso (provocado pelo vazio rítmico da síncope) para completar a ausência do tempo com a dinâmica do movimento no espaço” (SODRÉ, 1998, p.11). O “tempo rítmico” que falta se completa pelo corpo negro que dança, que samba, que bate palmas e que resiste, em outrora, à escravidão e, hoje, às complexas estruturas do racismo e do capitalismo que seguem expropriando o povo negro das suas riquezas materiais e imateriais. A escola de samba e a roda de samba são *lócus* do corpo negro que precisa sambar para resistir.

Em 2010, quando escolho a geografia, percebo que existem lacunas que não dão conta de investigar a riqueza e complexidade do samba enquanto agente produtor de sentidos e territorialidades. O amálgama entre samba, espaço e sujeitos negros é trazido por Wallace Lopes Silva, ao cunhar a categoria de geossambalidade e sua ampla pesquisa sobre praças negras; com o qual complemento com Renato Nogueira ao propor filosofia afroperspectivista. Acompanho a pesquisa desses autores, até que senti a necessidade de que essas concepções fossem aplicadas à minha prática docente de forma sistematizada. Tais autores partem da filosofia, para refletir e formular as ferramentas teóricas afroperspectivistas, o que, em nosso entendimento, dialoga com a concepção do objeto dos estudos geográficos, o espaço geográfico, tomado como uma categoria filosófica (Santos, 1988).

Como professora, é frustrante a constatação de que a juventude, muitas vezes, se encontra menos envolvida com a escola, desconhecendo este espaço como importante para o seu desenvolvimento pessoal e intelectual, desencadeando e potencializando diversos problemas que assolam o ambiente escolar, como a evasão e a violência. Qualquer saída possível para esses problemas passa por tornar a construção do conhecimento e da escolarização significativos para os jovens. Constatando as dificuldades e contradições vivenciadas pelos espaços educativos formais, cabe aos educadores construir novas estratégias educativas a

partir de outras matrizes de conhecimento, outras metodologias de ensino, outros atores e outros territórios de enunciação.

A lei 10.639/2003 e a lei 11.645/08 tornaram obrigatórios o ensino de história e cultura africana e indígena nas escolas, entretanto isso não significa que a forma com que essas temáticas têm sido trabalhadas esteja de fato promovendo uma educação antirracista e decolonial (Brasil, 2003; 2008). Uma educação antirracista ou afrocêntrica não é meramente a exposição da história do negro a partir de leituras eurocentradas, situadas cronologicamente na escravização e representando os africanos como indivíduos passivos à dominação europeia. Ao contrário das práticas educativas tradicionais, promover uma educação antirracista pressupõe posicionar as produções negras em afroperspectiva, ou seja, colocando os indivíduos negros como agentes de suas próprias histórias, culturas, musicalidades, danças, filosofias, ciências e tecnologias. Esta é a referência a partir da qual captamos e trabalharemos sobre as ancoragens visando possíveis modificações nas representações sociais sobre a população afro-brasileira na escola na qual exercemos nossa docência.

Foi importante fundamentar nossas práticas e escolhas metodológicas, com base nos documentos oficiais e a partir deles disputar as narrativas do status quo das instituições escolares. Portanto, utilizaremos as habilidades e competências recomendadas pela BNCC³ e pelo Currículo Referencial do Ensino Médio (Regular) fundamentado nas premissas da Política Pública Educacional do Novo Ensino Médio. Por outro lado, reconhecemos o enviesamento e as lacunas deixadas pela BNCC para educação das classes populares e, esta pesquisa, irá trabalhar a partir da concepção que os coletivos diversos devem politizar o currículo a partir de suas demandas específicas.

A discussão do currículo prescrito é fundamental para a legitimação de propostas que coloquem a cultura popular como carreadora na construção da cultura escolar. Entretanto, a perspectiva cotidiana compreende que essas “práticas-teorias” das comunidades escolares estarão, a partir da demanda de docentes e discentes,

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz uma proposta que corrobora com uma educação finalista e voltada à produção capitalista de riquezas, isto é, coloca como central uma perspectiva liberal de preparação do estudante para atender demandas do mercado (FERRAÇO et al, 2017). Há de se criar estratégias nas “frestas” que permitam às classes populares politizar o currículo a fim de atender às suas demandas e os professores são agentes muito importantes neste processo.

inscritas nos espaços escolares como parte fundamental do currículo praticado (Ferraço *et al*, 2017).

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral captar os sentidos atribuídos pelos estudantes ao urbano, por meio do pluriverso do samba, baseado no ensino de geografia em afroperspectivas. Tal abordagem, dialoga com a perspectiva de uma geografia que avança sobre a premissa que recomenda interessar-se pelos processos mentais que contribuem para a percepção do espaço, mas que irão conduzir, especialmente, ao espaço dotado de significados e valores. Disto, conforme advogam Rateau *et al*. (2012, p. 13), com base em Lussaut (2007), “emerge uma "geografia das representações", que considera as representações como os determinantes finais da prática espacial”.

Como objetivos específicos iremos relacionar o samba e a cidade em afroperspectiva. Pretendemos evidenciar as relações entre o samba urbano e o ensino de geografia. Além disso, construir sequência didática que relacione, em afroperspectiva, o ensino de geografia, samba e a compreensão do espaço urbano. Por fim, tentaremos evidenciar a existência de possíveis “pequenas áfricas” difusas no espaço urbano.

Buscamos um ensino da geografia que permita a compreensão das complexidades e contradições do espaço urbano tendo como ponto de partida um cotidiano repleto de circularidades, ancestralidades e conhecimentos orais. Para tanto consideramos como atividades significativas, propostas que dialoguem com os conhecimentos prévios dos jovens e que também estimulem a busca pelo papel da família, do bairro, da escola e da cidade na construção da realidade na qual vivemos.

Este trabalho tem como base teórica a afroperspectiva, que é uma “lente” para investigar manifestações culturais afrodiaspóricas a partir de uma ótica holística, considerando a dança, a música, o teatro, a estética, a culinária e a espiritualidade entre outros aspectos, como partes fundamentais da produção intelectual das classes populares (Nogueira, 2015, p.45). Portanto, a partir de um olhar afroperspectivista, entendemos que todas as disciplinas curriculares podem usar o samba e outras manifestações culturais em diálogo com os conteúdos curriculares e práticas-teorias presentes na comunidade escolar.

O reconhecimento das escrevivências, onde os sujeitos se pronunciam, a partir de suas vivências “para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana” (Evaristo, 2020), aplica-se, portanto, à escrevivências dos estudantes, reafirmando o caráter dialógico que buscamos quando preconizamos a construção de um processo de ensino-aprendizado crítico.

Como disse Jurema Werneck, médica e militante do movimento negro e dos direitos humanos, “quando falamos de qualquer coisa da tradição negra, há que se ter olhos de ver” ao que acrescentamos “ouvidos de ouvir” para não nos aliarmos a narrativas que tenham em si caráter de subordinação (Werneck, 2022). Entendemos que as afroperspectivas podem desvendar nosso olhar para como o corpo, a tradição, a linguagem e a arte das nossas comunidades escolares transbordam conhecimentos. Igualmente, compreendemos que um currículo emancipador no caminho das afroperspectivas não virá da imposição de normativas autoritárias pelos grupos hegemônicos, mas sim das vivências e práticas dos atores sociais que, em espaços educativos formais e informais, (re) criam suas próprias pedagogias.

Visamos propor atividades que permitam ensinar conceitos, categorias e fenômenos geográficos, por meio de músicas, crônicas, pinturas e audiovisuais que nos permitam estudar a cidade através da perspectiva dos sambistas da cidade do Rio de Janeiro. Estes sambistas são pais, avós, marceneiros, estivadores, costureiras, lavadeiras, pedreiros, professores que construíram cultura brasileira e olham a cidade a partir desses corpos pretos e subalternizados. Aprender as geografias produzidas por eles a partir das narrativas do samba tem o potencial de produzir um conhecimento decolonial, sem, contudo, abandonar o compromisso com a ciência geográfica. “Afrobetizar” os olhares para que façamos uma geografia escolar comprometida com a observação do cotidiano e das complexidades do espaço geográfico a partir de perspectivas pluriversais (Noguera, 2015).

Compreendemos que diante dos ataques físicos e simbólicos que as populações negras sofrem na diáspora brasileira, é essencial que reivindicemos a produção, concepção e autoria de tudo que nos foi vilipendiado para a constituição de uma cultura popular. Nesse sentido, este trabalho irá se apropriar das afroperspectivas para fazer uma leitura do espaço urbano, por meio do samba, nas aulas de geografia.

Para isso, traçamos caminhos teóricos que foram pavimentados por intelectuais e militantes que ao longo de décadas lutaram pela implementação da lei 10.639 e 11645 e produziram materiais que dão apoio ao ensino de História e Cultura africana, Afrobrasileira e Indígenas no país. Como decorrência, partimos da abordagem de Azoilda Loreto da Trindade e seus Valores Civilizatórios Afrobrasileiros e de Renato Nogueira com a sua filosofia afroperspectivista.

Avançar nesse debate é fundamental e para isso trazemos a filosofia afroperspectivista de Renato Nogueira para afrocentrar o debate sobre o espaço geográfico. Desse modo, afroperspectiva é uma abordagem filosófica pensada a partir do paradigma da afrocentricidade e do perspectivismo ameríndio, nos quais se propõem compreender as produções culturais, sociais e políticas de indivíduos negros a partir “de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas” (Nogueira, 2012), permitindo prestigiar a produção de conhecimento africana e afrodiaspórica.

Neste sentido, este estudo tem abordagem afroperspectivista como referência para a elaboração de produto educacional e práticas pedagógicas afroreferenciadas (Silva, 2019). Pensamos que didáticas e metodologias afroperspectivistas ensinam a partir da experiência, da criação e partem de lugares muito próprios das comunidades escolares para complexidade do mundo. Portanto, o jogo, o corpo, a roda e a valorização dos conhecimentos locais são centrais e asseguram a interculturalidade no processo de ensino-aprendizado.

O samba, por sua vez, pensado como um movimento cultural amplo e complexo, apresenta imbricados valores civilizatórios afrobrasileiros que podem e devem ser uma bússola para indicar “um Sul”, para a produção de uma cultura escolar antirracista e decolonial. Reafirmamos uma posição teórica, como Lopes (2020), de que o samba “Não se trata apenas de um gênero musical que agregue dias festivos, e, sim, uma oração de guerra de corpos escravizados por um sistema estrutural racializado e sofisticado ao longo dos séculos.” Portanto, o samba é dentre muitas outras significações, uma estratégia complexa de resistência cultural ao racismo antigo.

A teoria das representações sociais de Serge Moscovici é um caminho teórico e metodológico que pode corroborar com os princípios da afroperspectiva uma vez utilizada para a investigação das narrativas que alunos apresentam sobre o

uso do samba como recurso pedagógico (Costa, 2018). Nos utilizaremos da escuta sensível dos discursos dos sujeitos para aplicarmos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), buscando similaridades, singularidades, pluralidades, presenças e ausências que são aventadas sobre o objeto da investigação...

No primeiro capítulo trataremos da relação, das potencialidades e os desafios da construção de uma educação em afroperspectiva. A partir das contribuições de Nogueira (2015) e Trindade (2005), estabeleceremos as abordagens afroperspectivista e os valores civilizatórios afrobrasileiros para trazer à tona as geografias presentes nos samba de uma forma ampla, considerando a história, as músicas, as letras e a trajetória dos produtores do ritmo, com os significados socioespaciais a eles imbricados.

Posteriormente, no segundo capítulo, abordaremos o ensino de geografia e as geografias negras, com a contribuição de autores como Oliveira (2019), Guimarães (2020), Ratts (2024) e Santos (2022), enfocando o que é uma dimensão da geografia discutida a partir do “giro decolonial” da ciência. Neste capítulo ainda discutiremos os conceitos de espaço e território a partir de uma perspectiva centrada em territorialidades produzidas por indivíduos afrodiaspóricos.

O terceiro capítulo contará com a parte metodológica, onde abordaremos a estruturação da sequência didática. A sequência didática é o modelo de aplicação escolhido para os conteúdos do e-book que traremos como produto educacional. Neste mesmo capítulo, traremos uma breve explanação histórica com a abordagem paradigmática e trajetória histórica da Teoria das Representações Sociais (TRS). Também abordaremos a técnica do discurso do sujeito coletivo (DSC), que pretendemos utilizar para analisar as narrativas produzidas pelos estudantes durante a aplicação da sequência didática.

No quarto capítulo, faremos, respectivamente, a caracterização do território e dos sujeitos integrantes dessa pesquisa. As representações sociais são intrinsecamente relacionadas aos sujeitos e aos espaços ocupados, portanto essa caracterização se faz fundamental para alcançarmos o objetivo da pesquisa.

No último bloco, composto pelos capítulos cinco e seis, descreveremos as atividades que compõem o produto educacional, baseado na sequência didática proposta e aplicada, analisando as reações dos estudantes durante a aplicação de cada uma delas. Essas atividades estão divididas em artifícios, que são as aulas e

debates que fomentaram as discussões sobre cidade, samba e os valores civilizatórios afrobrasileiros, e os artefatos, que são o jogo da memória e os mapas produzidos pelos alunos, isto é, as atividades práticas realizadas durante a sequência didática.

Por fim, pretendemos apresentar nesta pesquisa uma abordagem dos resultados e dos pontos que promoveram um avanço em direção a uma geografia escolar em afroperspectiva para pensar a cidade, assim como aspectos que refletem as limitações desta investigação e as expectativas futuras nesse campo de estudo.

1. EDUCAÇÃO E AFROPERSPECTIVA

Neste capítulo será feita uma revisão bibliográfica dos principais autores que pesquisam sobre educação, antirracismo e afroperspectiva. Relacionaremos a filosofia afroperspectivista (Noguera, 2011; 2012; 2012b; 2014; 2015) e os Valores Civilizatórios Afrobrasileiros (Trindade, 2003) como forma de alcançar um conhecimento que contribua para a educação geográfica e a cultura escolar. A partir desses recursos teóricos, será construída uma sequência didática.

Na segunda parte do capítulo traremos uma breve discussão sobre o samba, a geografia e a cidade. Para tal, recorreremos à produção que discute o samba e as territorialidades negras no urbano em Sodré (1988; 1998), Silva (2014; 2020; 2021) e Oliveira (2018; 2019).

1.1 A afroperspectiva e educação

A afroperspectividade é uma proposta metodológica para se pensar as produções culturais, sociais e políticas de indivíduos da diáspora africana no Brasil e no mundo. Esta proposta foi pensada pelo filósofo Renato Noguera a partir do paradigma da afrocentricidade (Noguera, 2011; 2012; 2014).

O paradigma afrocêntrico que norteia, ou melhor, Suleia essa pesquisa é uma proposta metodológica. A afrocentricidade é um paradigma que tem como principal objetivo pensar ideias, valores, eventos e processos políticos tendo o povo negro como sujeitos e agentes desses processos (Asante, 1980). A afrocentricidade é uma reorientação analítica a partir da localização e da agência dos sujeitos negros, portanto a localização psicológica dos pesquisadores ou enunciadorees passa por pensar qual é a referência epistêmica e ontológica daquele conhecimento.

Cabe ressaltar que dentro deste arcabouço conceitual a palavra africano é utilizada para denominar todos aqueles indivíduos que sejam descendentes de pessoas oriundas do continente africano, estejam eles no continente ou nos territórios da diáspora. No ano de 2012, os territórios da diáspora passaram a ser considerados a 6ª região geográfica do continente africano pela União Africana.

A educação afroperspectivista tem a pluriversalidade como um dos conceitos centrais, entendendo-se a pluriversalidade como um caminho divergente dos ideais

de universalidade defendidos pela ciência eurocentrada. Com base nesta concepção desenvolvida por Ramose (2011), Noguera afirma que “pluriversalidade é o reconhecimento que todo sistema é local, particular e o geral é a coexistência de muitos particulares: pluriversalidade” (Noguera, 2015, p.40).

No âmbito do programa A cor da Cultura, Trindade (2005) sistematizou esses valores em dez princípios: circularidade, oralidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, corporativismo/comunitarismo, ancestralidade, memória, ludicidade e energia vital. Neste momento, o território ainda aparecia de forma implícita como um dos Valores Civilizatórios Afrobrasileiros, esses são definidos como:

A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam 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. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras (Trindade, 2005, p.30).

É possível identificar os valores civilizatórios afro-brasileiros em todos os elementos que compõem o complexo cultural do samba e criar diversas possibilidades de torná-las familiar (naturalizá-las), como forma de aprendizado no espaço escolar, portanto torná-la senso comum. Estes Valores civilizatórios afrobrasileiros são:

- 1- Oralidade
- 2- Energia Vital/ Axé
- 3- Circularidade
- 4- Corporeidade
- 5- Musicalidade
- 6- Ludicidade
- 7- Cooperativada

Estabelecendo relações entre Noguera (2012) e Trindade (2005) entendemos a educação afroperspectivista como um processo que coloquem os indivíduos subalternizados como agentes, potentes narradores de suas próprias histórias e construtores da cultura escolar de modo a centralizar o estudante como produtor do seu conhecimento (Harmony; Soares, 2021). Captar e analisar as representações

sociais pode viabilizar um caminho para a produção e o reconhecimento de representações sociais emancipadoras dos conhecimentos e das pedagogias dos povos subalternizados.

Fica evidente que os autores assumem posturas teóricas distintas, onde Nogueira se afina a uma perspectiva muito aliada a uma compreensão afrocêntrica do ensino e Trindade apresenta referenciais baseados em abordagens que apostam em visão mais voltada a uma escala analítica do Brasil. Entretanto, compreendemos que as duas perspectivas são complementares e que devem ser aliadas para a produção de um ensino de geografia em afroperspectiva. Outros trabalhos também relacionam as duas vertentes do olhar sobre o processo de ensino.

A memória é o valor afrobrasileiro focal presente no Caderno 3, da Coleção A Cor da Cultura. A partir da memória todos os outros valores são contextualizados e, de certa forma, integrados e relacionados às atividades propostas no caderno (Brandão, 2006). Nenhuma das atividades é segmentada ou indicada para uma disciplina específica, porém é sugerido que o professor realize as adaptações necessárias à sua prática, disciplina e a faixa etária dos seus estudantes.

É importante sublinhar que um tema-destaque em qualquer abordagem musical é o da tradição oral. A oralidade é uma característica inerente ao ato musical, seja no aspecto da criação, da execução ou da preservação dos seus códigos (Murray apud Brandão, 2006, p. 81).

O samba sendo uma cultura musical afro diaspórica é construído e reproduzido através de sistemas orais e rítmicos onde a corporeidade é a todo tempo provocada pela sincopa (Sodré, 1998). O samba é um ritmo originalmente organizado em roda. Por conseguinte, é a partir da articulação dos valores que conseguimos compreender a presença dos valores civilizatórios afrobrasileiros no espaço geográfico.

No próximo tópico trataremos da articulação do samba com as afroperspectivas e com os valores civilizatórios afrobrasileiros. Para tal, precisamos situar o samba urbano como uma produção cultural afrodiaspórica, como fruto de uma territorialidade produzida a partir de deslocamentos e remodelações do urbano carioca

1.2. O samba como uma produção afroperspectivista

As formas de existir e resistir das rodas de samba no Rio de Janeiro passam por processos diferentes nas zonas central, norte, oeste e sul, pois os aparelhos de repressão e vigilância do território também atuam com métodos e intensidade distintas. Observar isso é importante para pensar o movimento de resistência. Segundo Nogueira (2014), “o samba pode ser entendido como um gênero de expressão de vida, um modo de resistir e insistir que se constitui por meio de afetos e perceptos negros”. A partir dessa visão construímos este trabalho considerando que estamos tratando de alguns aspectos que compõem o pluriverso do samba (Nogueira, 2014). O samba como manifestação cultural faz parte de uma série de universos que formam um pluriverso produzido em torno de muitas formas de ser sambista.

As territorialidades desse pluriverso estão nas quadras das escolas de samba, nas festas da malandragem da umbanda, no samba de roda do Recôncavo Baiano, no samba paulista, nas rodas de samba de Madureira, ou nas rodas de samba da Laranjeiras, nos pagodes românticos, dentre tantos outros lugares onde o samba circula. Portanto, buscamos aqui uma concepção pluriversal do samba que aponta territórios, redes, lugares e identidades diversas que por vezes se conectam, por outras se afastam.

Os sambistas de resistência e empenhados na preservação da cultura do samba falam em “aquilombamento” como uma estratégia territorial e cultural de resistência. É importante pensar que mais que difusão de sons e socialização negra, as feiras que estão nos sambas são formas de produção de renda. Mais que apenas celebração, constituem-se em circulação de renda entre os negros.

Esta proposta de trabalho nasce da observação a partir do olhar geográfico afrorreferenciado sobre o espaço ocupado pelas rodas de samba na cultura “afrocarioca”. Para quem vive e é parte dessa manifestação cultural, é bastante óbvio que a roda de samba é a manifestação que precede todas as outras dimensões do samba (escola de samba, shows, o samba comercial dos bares e casas de show) (Moura, 2004) e que ela é negra e fruto de um saber ancestral afro diaspórico (Silva, 2015).

A roda de samba pode acontecer sem combinado prévio em qualquer quintal suburbano, no espaço público, terreiro de candomblé, mas ela também é uma organização de indivíduos que tem realizado uma produção cultural contra hegemônica nos territórios diversos das cidades brasileiras. Ainda que o samba seja hoje uma das principais estratégias de produção e promoção do marketing da cidade, as rodas de samba, bloco carnavalescos e escolas de samba sofrem uma série de dificuldades para sua realização, que vão desde a permissão até a disponibilização de infraestrutura para que perpetuem sua manifestação cultural. Portanto, é fundamental a produção de alguns estudos que evidenciem o negro como agente produtor de espaços e territorialidades a partir de suas vivências e resistências.

Rolnik (2007) apresenta a formação de territórios negros desde os tempos da escravização, pois se, por um lado, a senzala era um espaço de controle do poder colonial, por outro, é nela onde o escravizado constrói o “devir negro”, seus laços de ligação comunitária, solidariedade e autopreservação. Fora dos limites dessa senzala o escravizado vislumbra autonomia e a partir dessa demanda surgem os quilombos. Na cidade, “o terreiro passou a ser um elemento espacial fundamental na configuração dos territórios negros urbanos” (Rolnik, 2007, p.77).

A conexão de “Áfricas” se encontra no Rio de Janeiro, no pós-abolição, com a chegada das tias baianas na Pequena África (o samba de roda e a roda de samba). O samba nasceu conectado com outras manifestações culturais como o jongo e a capoeira. Da sua origem no jongo é possível pensar a interface do rural e do urbano presentes no samba. Portanto, advogamos a importância de que a geograficidade do processo de “invenção” do samba seja um caminho de ensino dos conteúdos de geografia e do comprometimento da geografia em trabalhar a lei 10.639/2003.

Diante de processos de movimentos e rupturas, processos de resistência, Silva (2020) analisará como as geossambalidades produzem reterritorialidades que estão organizadas em redes. O autor afirma:

Ler a cidade é poder identificar, mapear e compreender os territórios estabelecidos através de manifestações do samba, contemplando suas mais variadas práticas, compreendendo que a invenção do que identificamos como samba urbano foi elaborado dentro de uma rede de significações simbólicas e culturas, gerando uma espécie de -GEO-SAMBALIDADES. que se configura em um Território Mental, onde todas estas múltiplas conexões fazem parte de um jogo de esquemas. (Silva, 2020, p.86)

Já Muniz Sodré relaciona essas territorialidades do samba carioca, a partir de outras escalas geográficas como a diáspora africana e com outras redes e localizadas em outras temporalidades.

Nos quilombos, nos engenhos, nas plantações, nas cidades, havia samba onde estava o negro, como uma inequívoca demonstração de resistência ao imperativo social (escravista) de redução do corpo negro a uma máquina produtiva e como uma afirmação de continuidade do universo cultural africano. (Sodré, 1998, p.12)

Portanto, o samba é um demarcador de territorialidade dos negros. Sodré (1998), aborda o tema tratando a questão do nascimento, disputas, marginalização, espacialização dos processos que dão origem ao samba, como as “microdiásporas” de baianos e de negros do interior do Rio de Janeiro, como um aspecto importante na construção do samba e dos territórios negros na cidade do Rio de Janeiro.

No trabalho de Simas (2016), estes territórios também são abordados. Cabe ressaltar, que a produção de territorialidades negras e afrodiaspóricas é uma constante em toda a diáspora e a espacialidade destes processos pode ser revelada através de inscrições espaciais negras (Oliveira, 2019).

Com o passar do tempo e com a chegada do samba nos meios de comunicação, ele passou por um embranquecimento dos artistas, das temáticas e dos repertórios a fim de ser aceito pela sociedade brasileira racista e elitista.

Tratando da escola de samba, podemos caracterizá-la como uma instituição essencialmente educadora das classes populares. Na década de 1960, quando os indivíduos negros ainda estavam apartados da escola, o samba já estava promovendo educação e debate sobre os mais variados temas efervescentes no debate político nacional. As escolas de samba, reconhecidas como espaço de produção cultural e intelectual sofisticada, põem em discussão a ideia de um discurso hegemônico da legitimidade da ciência moderna e eurocêntrica para a produção de sentidos sobre a totalidade. Tal relevância pode ser observada no debate desenvolvido por Candeia e Isnard no livro publicado em 1978, “Escola de Samba: a árvore que perdeu a raiz”⁴, onde direcionam as críticas aos rumos que as escolas de samba estavam tomando no final do século XX. Este livro inclusive foi

⁴ CANDEIA & ISNARD. Escola de samba: árvore que esqueceu a raiz. Rio de Janeiro: Lidador/SEEC, 1978.

dedicado a Lélia Gonzalez, que como outros militantes do movimento negro, estava em diálogo com os espaços culturais negros. Nesta mesma tendência, Candeia havia fundado, em 1975, o Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo, que tinha como proposta a defesa do samba como uma produção cultural negra e a conscientização racial da comunidade sambista. Também propunha a existência, a partir de temáticas “antirracistas”. Esta questão, originalmente cara ao reconhecimento afroperspectivista, também se faz necessária para o ensino de geografia. A seguir, pretendo aprofundá-la.

2. GEOGRAFIA E ANTIRRACISMO

Neste capítulo trataremos as abordagens da geografia a partir do constructo da raça e, para isso, recorreremos a autores que refletem sobre o espaço a partir das relações étnico-raciais. Trataremos assim, uma breve revisão bibliográfica sobre ensino de geografia na sua associação com as geografias negras.

2.1. Ensino de geografia e geografias negras

“Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo.”
(Souza, 1983, p. 17)⁵

Este trecho do livro “Tornar-se negro” expressa a ideia de que ter autonomia envolve ter a capacidade de falar sobre si mesmo. Para além de falar, produzir reflexões sobre a subjetivação do negro, a geo-história e a espacialidade negra é produzir conhecimentos que podem ser mobilizados para a luta contra o racismo antinegro no Brasil. Os conceitos produzidos e desenvolvidos sobre as territorialidades podem ser mobilizados como recursos na luta antirracista e por justiça territorial para a população negra. Dada a importância de produzir as narrativas sobre nós, neste subitem trabalharemos a presença do construto raça nos estudos geográficos.

A geografia clássica, foi ao longo do século XIX um instrumento de conquista territorial no âmbito neocolonial, tendo as escolas francesa e alemã centralizado suas conquistas territoriais e mentais no uso dos conhecimentos físico-naturais, relacionados à expansão territorial. Trata-se da geografia clássica, fundada a partir de conhecimentos eurocêntricos e universalizantes. Santos (2023) menciona que, apesar das bases euro centradas, a geografia aborda a questão racial desde sua institucionalização. Segundo Santos (2022):

Com efeito, raça e relações raciais são temas que estão presentes na Geografia desde a sua institucionalização enquanto disciplina acadêmica e escolar (MORAES 1983), tendo inclusive centralidade na obra de alguns de seus autores clássicos — como Friedrich Ratzel em sua antropogeografia e

⁵ SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar. 171 p. , 2021.

Paul Vidal de La Blache. A retomada recente é fruto de um regime de enunciação aberto pela luta social contra o racismo e que, por isso, sofre influências das agendas que constituem as preocupações do próprio movimento social (Movimento Negro) na definição de temáticas e perspectivas epistêmicas. (Santos, 2022, p.3)

No Brasil, a geografia será instrumento de produção de uma coesão e valorização da identidade nacional. Segundo essa perspectiva, o ensino de geografia desempenha um papel crucial na promoção do nacionalismo no Brasil, ao fornecer conhecimento e compreensão que contribuem para o fortalecimento da identidade nacional e do sentimento de pertencimento à nação. Por outro lado, ao mesmo tempo que se cria o estado nação, há uma forte exploração, invisibilização e subalternização dos negros e indígenas nessa estrutura estatal, muito associada a ideia da mestiçagem.

A Lei 10639/2003 foi produto de luta do movimento negro ao longo de muitos anos. Todavia, dentre os requisitos de conhecimentos necessários, a geografia não aparece explicitamente como uma das disciplinas que devem tratar da História e cultura dos povos africanos e afrodescendentes em suas aulas. Entretanto, numa observação atenta à lei é perceptível como a leitura espacial é essencial para o cumprimento dos objetivos desta legislação de forma plena (Ratts, 2010). Dito isso, qual geografia daria conta de participar desse importante tarefa sem reproduzir o que se busca combater? Qual geografia analisa de forma decolonial os conhecimentos sobre África? Que narrativas serão trazidas para a sala de aula para trabalhar as geografias do continente africano e das diásporas as quais foi submetido?

A geografia crítica, que é a que dá vastas contribuições para a geografia escolar, está centrada na análise da classe como dimensão central da produção do espaço e da estrutura social como conhecemos. Por outro lado, o ser e o estar no espaço de povos subalternizados produziu geografias (Guimarães, 2020) que são muito pertinentes a demandas atuais do mundo e que precisam ser analisadas a partir da ótica do geógrafo e do ensino da geografia escolar, uma vez que são fundamentais para a compreensão das complexidades do espaço geográfico considerando as contribuições de agentes negros.

Essa investigação corrobora que “a geografia potencializa as discussões sobre as relações étnico-raciais, nos instigando a entender como as relações raciais

se manifestam no espaço” (Junior, 2023). Deste modo, precisamos explorar essas potencialidades para a construção de um processo educacional antirracista.

Nas últimas décadas, junto com o “giro decolonial” emergiram dos estudos geográficos uma série de trabalhos, pesquisas e grupos que se debruçam sobre as geografias negras. São contribuições muito importantes de Ferreira (2020), Rocha (2022), Ratts (2023), Santos (2012; 2019; 2023), Oliveira (2020). Esses pesquisadores vêm produzindo conhecimentos essenciais para fortalecimento das geografias negras na disputa epistêmica por um currículo escolar enegrecido.

As geografias negras têm a preocupação de pautar outros sujeitos enquanto protagonistas da construção do espaço territorial brasileiro, o que vai de encontro aos objetivos desta pesquisa que pretende trazer para o espaço escolar geografias produzidas por sambistas e que são retratadas em suas letras, ritmos e trajetórias.

O racismo é um sistema de poder discriminatório, e como todo sistema de poder assim caracterizado possui projetos territoriais de exclusão, violência, supressão de direitos básicos, a partir da perspectiva racial. Portanto, promover uma educação antirracista é fornecer as bases para que os indivíduos negros se apropriem do espaço das cidades com a tomada de consciência cidadã que lhes foi negada ao longo de todo o processo de formação social do Brasil.

A lei 10639/2003 é um dos principais mecanismos de inserir na escola os conhecimentos sobre história e cultura dos africanos e afrodescendentes, entretanto ela coloca a história e a literatura como as ciências/abordagens que teriam o papel de incluir tais conhecimentos em sua grade.

Estereótipos reforçados pela escola, pelos campos diversos de conhecimento e, inclusive, pelo ensino de geografia podem espelhar os sentidos atribuídos ao negro e ao ser negro. Tais leituras podem produzir entendimentos fragmentados e enviesados dos processos sociais, do espaço e dos próprios indivíduos. As geografias negras fazem parte de uma luta epistêmica pelo fim do epistemicídio, isto é, a invisibilização teórica das produções negras. Esta luta pauta o deslocamento do negro como objeto de estudo para ser produtor de conhecimento (Oliveira, 2018).

A luta e a resistência das populações negras raramente estão presentes nos materiais de geografia escolar. As segregações socioespaciais são racialmente espacializadas e evidenciam presenças e ausências nos territórios do espaço urbano.

Tornou-se comum na educação geográfica reiterar a ideia de “formação crítica e cidadã” sem o crivo das relações étnico-raciais, ou seja, sem considerar as identificações dos sujeitos em termos étnicos, raciais, de gênero e, menos ainda, de sexualidade, sem identificar e analisar os processos de racialização, racismo e antirracismo na sociedade brasileira, sem reflexões fundamentadas acerca de raça e etnia. (Ratts,2020,p.20)

No texto de Bezerra (2020) aventa-se que “se a escola assume o tema da cidade e do urbano como conteúdo educativo, deve promover, em suas atividades cotidianas, a possibilidade de confronto entre as diferentes imagens de cidade”. Nessa perspectiva a abordagem utilizada em nosso trabalho, calca-se também na abordagem das representações sociais, corroborando para pensar a cidade e os sentidos que a ela se atribuem, a partir do ensino de geografia e, mais especificamente, dos referenciais afrobrasileiros presentes no espaço e constituintes de territorialidades.

As geografias negras são um conjunto de perspectivas da geografia evidencie as análises da produção do espaço “desde dentro” (Guimarães,2018), ou em “afroperspectiva” (Nogueira, 2015). Guimarães recomenda alguns pontos de atenção nesse ramo dos estudos geográficos:

1. Escritas Geográficas Enegrecidas: enegrecer esta ciência com teóricos negros por meio de: (a) repensar a historiografia da Geografia a partir de rasuras e construções geográficas negras e (b) preocupar-se com uma bibliografia e com um conteúdo epistemológico, metódico e de metodologias negras; 2. Fazer Geográfico Enegrecido: com pesquisas cujos objetos de estudos sejam negros e sobre relações étnico-raciais. ” (Guimarães, 2018, p.45).

Portanto, embora não haja uma receita, as geografias negras devem pensar o negro a fim de superar um posicionamento em que as ciências sociais tem o negro enquanto “negro-tema” e transforma-la em uma geografia que a coloque enquanto “negro-vida” ⁶

⁶ Reflexão trazida para a geografia por Guimarães(2018) a partir da crítica produzida por Alberto Guerreiro Ramos. A autora desenvolve o método “desde dentro” para a construção de uma geografia em que o negro seja sujeito da produção científica.

“Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados “antropólogos” e “sociólogos”. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é o negro-tema; outra, o negro-vida. O negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção. O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador,

2.2. Terra, terreiro e território: a geografia e samba

Para pensar o espaço geográfico dentro de uma ótica afroperspectivista é preciso entender como nós nos apropriamos do espaço e da natureza, em muito baseados em concepções de ser e estar no mundo fortemente carregados de colonialidade dado que esta é mais profunda do que o próprio colonialismo (Quijano, 2007). Para compreender que existem espacialidades apropriadas a partir de valores civilizatórios africanos e afrobrasileiros que resistiram ao apagamento e expropriação material e simbólica. Um exemplo são os espaços usados pelos povos praticantes de matriz africana e povos originários, onde a natureza e os ancestrais compõem a dinâmica social ativamente, eles estão presentes e participando da produção e reprodução dos espaços geográficos.

A espacialidade pode ser concebida nos estudos geográficos como a maneira pela qual os indivíduos observam, examinam e interpretam a superfície terrestre e os fenômenos que nela ocorrem. Logo, voltamo-nos à análise do espaço a partir de uma perspectiva racializada, como propõe Guimarães (2015;2020), Oliveira (2018;2019) e Santos (2012; 2022) dentre outros autores que têm desenvolvido pesquisas em perspectiva racial na geografia.

Entendemos que a operacionalização das categorias e conceitos geográficos na escola acontece de maneira voltada à construção de um saber próprio da educação geográfica e, por isso, trataremos de noções de espacialidade e territorialidade, presentes em nossa sequência didática.

Os territórios não são meros locais de poder político, econômico, social ou coercitivo, eles também são frutos da sacralização dos locais comuns reproduzindo territorialidades negras nas Américas. Territorializar-se, desterritorializar-se e reterritorializar-se são processos contínuos das “Áfricas” possíveis (re)produzidas da diáspora africana no Brasil.

O território constitui-se como uma parcela do espaço geográfico moldada por relações de poder. No entanto, as territorialidades se estabelecem através de diversas estratégias. Haesbaert (2013) distingue as formas de controle sobre o espaço por meio dos conceitos de apropriação e dominação. Conforme o autor, a

profético, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje (Guerreiro Ramos, 1955, p. 215).

apropriação é uma estratégia simbólica, que se manifesta na valorização da experiência vivida e na consideração do valor de uso do espaço. Por outro lado, a dominação representa uma abordagem mais relacionada à assimilação do espaço material e vinculada ao seu valor de troca.

Os territórios não são entes rigidamente fixos, principalmente os territórios simbólicos dependem da espaço-temporalidade em que são apropriados pelos indivíduos. Os territórios estão muitas vezes em um processo de construção e reconstrução, restabelecendo novas fronteiras, imprimindo novos símbolos e reatualizando suas estratégias territoriais. (Haesbaert, 2013).

Essas estratégias no candomblé são as maneiras pelas quais se constroem materialmente e simbolicamente os territórios sagrados, a partir das suas especificidades histórico-geográficas, ou seja, do como estabelecem as suas territorialidades. As ações violentas do racismo religioso⁷, desterritorializam as comunidades o que significa negar a existência desses grupos desarticulando as territorialidades.

Uma vez que qualquer território estabelece conexão com a natureza, no caso dos terreiros a natureza é um constituinte inseparável de qualquer formação territorial. Quando nos apropriamos simbolicamente e a transformamos, através do trabalho, o que convencionamos chamar de “espaço socialmente construído” são espaços de apropriação material dos elementos naturais (Haesbaert, 2021).

Os terreiros, em sua origem, são espaços de manifestação cultural negra. Portanto, impedir sua existência é também impedir a reprodução das subjetividades negras, como os quilombos, terreiros de samba e os terreiros de candomblé. Esta perspectiva vai de encontro a origens do colonialismo que tenta destruir o colonizado na sua subjetividade, desumanizando-o e justificando o projeto de dominação colonial como um projeto pretensamente civilizatório.

Nei Lopes, em sua enciclopédia da diáspora africana define terreiro como:

TERREIRO. Designação genérica de espaço físico que sedia cada uma das comunidades religiosas afro-brasileiras. Outrora, no Rio de Janeiro, o termo designava também o que hoje se conhece como “quadra” de escola de

⁷ Racismo religioso é a expressão usada para se referir ao preconceito religioso destinado aos povos de terreiro, visto que as violências direcionadas a esta população estão relacionadas ao processo de “demonização” das religiões de matriz africana herdadas do processo escravocrata e do racismo estrutural. O conceito tem como intenção demarcar o caráter racial do preconceito religioso empregado contra praticantes de religiões de matriz africana, que é generalizado com o emprego do termo “intolerância religiosa”.

samba. As regras de comportamento nesses locais – como, por exemplo, a participação exclusiva feminina nas rodas de dança - obedeciam aos mesmos padrões daquelas estabelecidas nas casas de culto mais antigas ou tradicionais. (Lopes, 2004; p.670)

O terreiro é uma recriação diaspórica de espaços sagrados que surgem especialmente como espaços de articulação de modos de vida, organização social e econômica. As negações desses outros aspectos dos terreiros para além dos rituais sagrados também são maneiras de promover o racismo religioso invisibilizando uma estrutura de organização social complexa. É importante pensar no terreiro não exclusivamente como o terreiro onde se dão os ritos religiosos de matriz africana, mas também o terreiro no qual acontecem os sambas, o terreiro escola de samba.

Figura 1- Entrada do Quintal do Terreiro de Criolo - Realengo



Fonte: Acervo pessoal

No Rio de Janeiro, no bairro de Realengo, zona oeste da cidade, existe um quintal onde ocorre uma série de rodas de samba, e o grupo que inaugurou este espaço é a Roda de samba chamada Terreiro de Criolo. Este quintal é chamado de “Nossa pequena África”, o que nos põem a refletir sobre a multiplicidade de estratégias que a população negra utilizou e utiliza para recriar Áfricas nos territórios da diáspora. Por outro lado, não seria a roda de samba uma territorialidade

sagrada? Entendemos que sim. Portanto, há múltiplos de usos dos territórios negros onde a religiosidade, a cultura, o lazer, o trabalho e a resistência ocupam o mesmo lugar no espaço. Sobre este tema, Muniz Sodré, em entrevista Azoilda Loretto da Trindade revela:

Por que a sabedoria é importante? Porque a sabedoria vem do território, vem da maneira de lidar com o território. Ela é extraída dos recursos de sobrevivência dentro de um território. (...) O território não é apenas o espaço, o lugar físico, abstrato, o território é o espaço marcado pelo humano. O corpo é território, a casa é território, são lugares simbólicos do espaço ocupado pelo humano. (Muniz Sodré in Trindade; Santos, 2002, p. 22-27)

A formação identitária de populações negras e indígenas tem um marcador territorial muito forte, pois ela se dá a partir da interação com o espaço geográfico e as marcas que ele imprime na terra, nas árvores, nos rios etc. Os territórios-terreiros possuem uma série de regras, tradições e códigos fundamentados em uma mitologia tradicional que imprimem uma condição de resistência cultural e coesão entre os membros da mesma comunidade (Alves, 2014).

O terreiro é o centro canalizador dos cultos, porém, tal como a natureza é uma necessidade, outros territórios são simbolicamente apropriados para a realização das práticas dos candomblés. Com isso constituem-se territórios-redes não apenas ligados às ritualísticas, mas também a economia com a compra e venda de materiais, redes de solidariedade, ações sociais e a circulação de indivíduos.

Nesta investigação pretendemos captar como estas e outras territorialidades podem ser identificadas por meio de práticas voltadas ao ensino de geografia, que afroperspectivem os sentidos dos sujeitos escolares, a partir do complexo do samba. Para tanto, a seguir espelharemos os passos que pretendemos utilizar.

3. “ALGUÉM ME AVISOU PRA PISAR NESSE CHÃO DEVAGARINHO”: NOSSOS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Neste capítulo relatarei os caminhos teórico-metodológicos de construção desta pesquisa. Inicialmente falaremos sobre a sequência didática como metodologia de construção das aulas. No segundo subitem, discorreremos sobre a abordagem teórico metodológica da Teoria das Representações Sociais e da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), com a qual trabalharemos a produção de sentidos sobre a cidade, a partir do samba, com a participação de estudantes de Ensino Médio de escola pública periférica, da rede estadual de Educação do Rio de Janeiro. Assim o conselho do samba em “Alguém me avisou”, de Dona Ivone Lara, tanto no samba quanto na metodologia científica, nós precisamos “pisar devagar”, para caminhar por trilhas metodológicas seguras e que produzam uma pesquisa bem qualificada.

3.1. Sequência didática

Para iniciar as discussões teórico-metodológicas desta pesquisa, chegaremos fazendo uma breve exposição sobre a elaboração de atividades didáticas a partir da metodologia das sequências didáticas. Tivemos como referências principais os trabalhos elaborados por Zabala (1998), Araújo (2013), Ugalde e Roweder (2020) e Moraes & Roque Ascensão (2022). Nesses trabalhos procuramos observar como as aplicações das sequências didáticas e quais modelos e técnicas são coerentes para a nossa necessidade de construir sentidos afroperspectivados da geografia das cidades.

As sequências didáticas são modelos de organização de aprendizado de determinados conteúdos, a partir de uma sequência de aulas e atividades conectadas. Em seu texto “Sequências didáticas e sequências de conteúdos”, Zabala (1998, p.53), as define como uma “série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas”. O autor faz uma análise de quatro unidades considerando principalmente os diferentes conteúdos conceituais, atitudinais e processuais. Por fim, avalia o valor educacional dessas sequências didáticas,

revelando as vantagens e limitações do emprego de cada uma delas e, como consequência, propõe o modelo de sequência de conteúdos (Zabala, 1998).

As unidades didáticas expostas pelo autor apresentam características e objetivos distintos. Para compreender a análise proposta, precisamos entender os tipos de conceitos desenvolvidos por elas. Os conteúdos conceituais se referem ao conhecimento teórico e factual, os procedimentais às habilidades práticas e cognitivas, e os atitudinais às atitudes e valores. Juntos, esses conteúdos formam a base para uma educação abrangente, preparando os alunos para entender, aplicar e valorizar o conhecimento. O autor salienta que todos os tipos de unidades didáticas analisadas na pesquisa possuem limitações e virtudes.

Para nossa pesquisa, nos debruçamos sobre a produção de sequência didática que trabalhe de forma integral e integrada os conteúdos citados na relação ensino de geografia, samba e afroperspectivas, o que demarcou a todo tempo nosso horizonte. Portanto, pretendemos nos espelhar no exemplo trazido por Zabala (1998) na unidade 4, em que há uma aprendizagem integral, utilizando materiais e habilidades - músicas, vídeos, reportagens, debates, pesquisas, obras desenvolvendo múltiplas capacidades. Este modelo requer avaliação atenta e constante do processo de aprendizado. O autor salienta que “é um processo que não só contribui para que o aluno aprenda certos conteúdos, mas também faz com que aprenda a aprender e que aprenda que pode aprender” (p. 63). Isto se constitui em algo que é extremamente valioso, tendo em vista que além de momentos de desinteresse diante das aulas, muitos alunos também apresentam dificuldades que os fazem apresentar baixa autoestima em relação a sua capacidade de aprendizado.

Outro ponto importante trazido no texto de Zabala (1998) é que ele traz chaves fundamentais que nos permitirão avaliar a aplicação da sequência didática, são elas: conhecimentos prévios; significância e funcionalidade dos novos conteúdos; nível de desenvolvimento; zona de desenvolvimento proximal; conflito cognitivo e atividade mental; atitude favorável; autoestima e autoconceito; e aprender a aprender. Essas chaves de análise serão revisitadas no item 5.3, onde avaliaremos detalhadamente a aplicação do produto educacional.

Oliveira (2013) propõe a construção de um modelo de sequência didática interativa que envolve a seleção do tema, a formulação de questões para problematizá-lo, o planejamento dos conteúdos, a definição dos objetivos de ensino

e aprendizagem, a organização das atividades em uma sequência lógica, incluindo a divisão em grupos, o estabelecimento de um cronograma, a preparação do material didático, a integração entre as diferentes etapas e a avaliação dos resultados alcançados (Ugalde; Roweder, 2020)

Conforme estes autores, para o professor a aplicação de sequências didáticas possibilitam o processo de “ensino-aprendizagem que oferece ao professor a oportunidade de contribuir de maneira mais significativa no desenvolvimento dos alunos, favorecendo a adoção de uma postura reflexiva sobre o seu próprio processo de formação profissional. ” (Ugalde; Roweder, 2020, p.16). O processo reflexivo é constante, levando a que o envolvimento do professor e dos alunos com a temática possa ser realizado de forma contínua.

A forma como as etapas de aprendizagens está organizada podem não parecer importantes em um primeiro momento, porém é a organização do processo que guiará a construção de conceitos e aprendizagens, ou seja, o encadeamento e a forma como os estudantes entendem os conteúdos está intrinsecamente relacionado à forma como estes conteúdos foram organizados para aquelas atividades. Estas escolhas ajudam a caracterizar e a identificar os objetivos e as habilidades que o docente pretende desenvolver a partir daquelas aulas.

Segundo Araújo (2013), “é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais”. Por tanto, as sequências didáticas são, sobretudo, estratégias didáticas de construção de um processo aprendizagem processual, onde o estudante vai aprofundando o conhecimento e complexidade que compreendem um determinado assunto de forma progressiva.

Entendemos que as práticas do ensino geográfico têm como subsídio categorias do espaço, propostas por Milton Santos (2002), que compreendem forma, função, estrutura e processo. A consideração dessas categorias na produção de sequências didáticas fomenta propostas que “mobilizam os sujeitos a resolver problemas e a pensar a localização, as condições e as conexões do espaço em questão, são adequadas para uma Educação Geográfica que objetiva a leitura crítica de mundo” (Juliaz; Cestari, 2018, p. 3).

Nesta pesquisa, pautada por uma epistemologia afroperspectivada, a ideia da sequência didática como rígida pode estar deslocada de uma perspectiva de

ensino em que há em seus princípios a circularidade como valor estruturante. Me incomoda a ideia de que o estabelecimento dessa sequência esteja muito centrado no direcionamento unilateral que o professor faz da atividade. É nesse bojo que compreendo o valor da sequência de conteúdo como uma visão interessante, dado que com ela, os estudantes apresentam um protagonismo maior no percurso de suas aprendizagens. Isto se dá nessa proposta através da maior participação dos discentes na organização das atividades e, portanto, do próprio processo de construção de conhecimento (Zabala, 1998). Por outro lado, infelizmente, a dinâmica do colégio estudado e o tempo de aplicação do estudo não permitiram que esta proposta fosse desenvolvida na plenitude do que pensávamos originalmente.

Considerando as demandas atuais geradas a partir da BNCC (Brasil, 2017), Moraes e Roque Ascensão (2022), interpretam que esse documento tão questionável, apresenta algumas possibilidades que podem não estar tão explícitas, mas que se aplicadas de forma consciente e reflexiva podem levar a um processo de aprendizagem que fuja a descrição fragmentada de fenômenos e da memorização irrestrita de temas. Para estes autores, a educação geográfica, calcada no desenvolvimento de um raciocínio espacial deve ser um “processo construtivo, de busca de significados e de interpretação, em vez de reduzir a aprendizagem a um processo repetitivo ou de reprodução de conhecimentos pré-cozidos para o consumo” (p.11).

Nesta investigação, a avaliação final da sequência será a produção de um mapa colaborativo no aplicativo padlet, onde os estudantes localizam no espaço elementos trabalhados durante a sequência didática localizando aquilo que debatemos como “Territorialidades Afrodiaspóricas”. Este será, portanto, “o momento de os alunos colocarem em prática os conhecimentos adquiridos e de o professor avaliar os progressos efetivados, servindo esse momento, também, para uma avaliação do tipo somativo”, mas a avaliação do processo será contínua, desde os primeiros debates, valorizando os conteúdos atitudinais e processuais. Além disso, as localizações expressas no mapeamento também poderão representar geograficamente sentidos atribuídos aos referenciais afro-brasileiros simbolizados pelos estudantes. É este o caminho da construção de sentidos que se pretende estruturar por meio do constructo teórico a seguir aventado.

3.2. Teoria das Representações Sociais (TRS)

Partindo da proposição que existiram e existem várias “pequenas áfricas” no Rio de Janeiro (Silva, 2014; Simas, 2016) traremos a proposição da produção de um mapa com pontos importantes para que os alunos consigam perceber as afroperspectivas presentes nas espacialidades cotidianas. O samba é uma representação da realidade. Quando escutamos os sambas, conhecemos a trajetória dos sambistas e a história das organizações criadas a partir do samba (escolas de samba, cordões, blocos carnavalescos), fica evidente a existência de representações sociais da cidade presentes no samba e produzidas pelos sambistas. Entendemos que ao evidenciar esses olhares sobre o urbano podemos deflagar uma possibilidade educativa que tencione a relação do discurso sobre a cidade, sobre o sambista e sobre o negro no espaço urbano.

A Teoria das Representações Sociais serve como um quadro interpretativo, tanto para tornar visíveis as representações quanto para torná-las compreensíveis como manifestações de prática social (Moscovici, 2003). Sendo assim, justificamos essa escolha metodológica para a elaboração deste estudo esperando que a partir da sequência didática proposta elaborem uma sistematização dos discursos produzidos sobre a cidade a partir do samba como ferramenta didática.

Para elaborar discursos coletivos, a partir da turma que participará da pesquisa, será proposto uma atividade de produção textual que forneça as visões daqueles indivíduos sobre a cidade e as inscrições espaciais negras possíveis de serem observadas.

As representações sociais são esquemas sociocognitivos de que as pessoas lançam mão para emitirem, no cotidiano de suas vidas, juízos ou opiniões, que são condições necessárias para viver e se comunicar em sociedades complexas. (...) Estes esquemas sociocognitivos, acessíveis através de depoimentos individuais, são entidades virtuais que, por isso, precisam ser reconstituídas através de pesquisas sociais que comportem uma dimensão qualitativa e quantitativa. (Lefevre *et al.*, 2009, p.1196)

Para elaborar um estudo sobre a população negra e que aborda a questão discursiva, isto é, o discurso sobre si, é fundamental citar a abordagem das escritivências (Evaristo, 2020). A escritivência é uma forma com que pessoas negras falam a partir do seu corpo, suas ações e suas trajetórias. As mulheres negras, indígenas, os pobres, os subalternizados possuem narrativas sobre si e

sobre os seus que vai muito além de uma história de exclusão e exploração, nessas narrativas esses sujeitos são protagonistas da ação. Como pontua Conceição Evaristo:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. (Evaristo, 2020, p.30)

Embora esta fosse uma abordagem literária ela extrapolou as fronteiras e passou a ser empregada em outras áreas do saber. Na perspectiva aqui empregada, esta abordagem é uma produção afro diaspórica e que pode ser usada para a coleta de informação na metodologia da TRS, visto que as narrativas em primeira pessoa são o arcabouço das pesquisas amparadas pela TRS.

A Escrevivência extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado. Creio mesmo que o lugar nascedouro da Escrevivência já demande outra leitura. Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. (Evaristo, 2020, p.38).

Portanto, podemos estabelecer uma relação entre as escrevivências e a captação das narrativas que faremos durante a pesquisa. Para realizar a análise e identificar semelhanças e afastamentos nos discursos, utilizaremos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. No subitem posterior, retomaremos esta técnica e iniciaremos a análise das informações através dela.

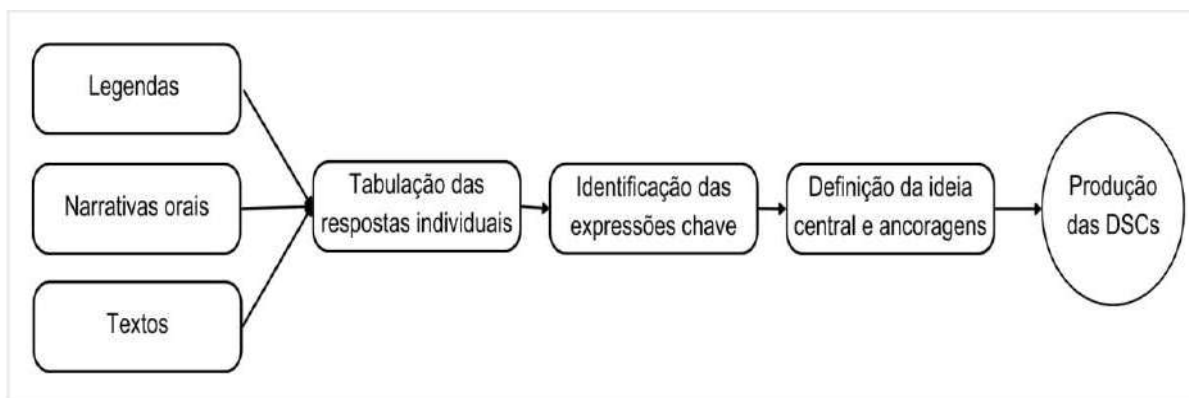
3.2.1. Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)

Neste subitem, vamos explorar alguns princípios da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e refletir sobre a análise dos sentidos produzidos pelos estudantes a partir desse discurso comum. Abordaremos essa técnica como uma ferramenta de análise das representações sociais sobre a cidade, a partir da perspectiva do samba.

A análise do DSC é uma técnica vinculada à Teoria das Representações Sociais, utilizada para a produção de discursos. Consiste em reunir, em pesquisas sociais empíricas, conteúdos de depoimentos com sentidos semelhantes, redigidos na primeira pessoa do singular. A técnica envolve o processamento desses depoimentos por meio de tabulação, associação e atribuição de correlações das informações, como estratégia para analisar as similaridades encontradas nos discursos dos sujeitos pesquisados.

O DSC é uma técnica qualiquantitativa, pois busca obter um discurso que representa a opinião coletiva, somando qualitativamente os discursos dos indivíduos da amostra estudada. Isso é feito a partir da identificação de fragmentos dos discursos que expressam os mesmos sentidos, resultando em um discurso que reflete a visão compartilhada pela maioria dos participantes da pesquisa (Lefevre; Lefevre, Teixeira, 2000).

Figura 2 - Fluxograma de elaboração do Discurso do Sujeito Coletivo



Fonte: Elaboração própria

Esta técnica tem como papel a produção da representação social de um grupo, mediando os sentidos produzidos sobre um determinado objeto entre a visão do coletivo e a visão dos indivíduos. Por conta disto, uma mesma pergunta pode produzir diversos DSCs, visto que as pessoas apresentam perspectivas diferentes do mesmo elemento, algumas dessas opiniões serão senso comum dentro daquela coletividade, outras não serão.

Nesta pesquisa utilizamos três diferentes fontes e linguagem para responder nossa pergunta avaliativa (imagem 2). A primeira foi a criação de pontos do espaço em que os estudantes reconhecem os valores civilizatórios afrobrasileiros utilizando

o padlet. A segunda foram as narrativas orais obtidas a partir da gravação dos áudios de algumas atividades e anotações de falas relevantes que foram surgindo ao longo das aulas. A forma mais robusta, que foi a produção textual ao final da aplicação da sequência didática, que nos trouxe de forma mais assertiva a percepção dos estudantes das territorialidades negras afroperspectivadas no seu cotidiano.

Os três instrumentos de coleta de dados evidenciam as escrevivências (Evaristo, 2020) dos estudantes, sejam essas escrevivências localizadas em mapas, oralizadas nos debates ou escritas no texto final. Logo, trazer as escrevivências como uma abordagem para que os alunos produzam suas narrativas é também uma forma de trazer para o seio da Teoria das Representações Sociais (Moscovic, 2003; Jodelet, 2001) e a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (Lefevre; Lefevre, 2000) teorias/métodos de registro negros. A abordagem das escrevivências também nos permite estabelecer relação com as geografias negras.

Mas à frente, descreveremos detalhadamente todos os passos na construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), mesmo que seja feito manualmente com o auxílio do software Excel para tabular as expressões-chave e suas sinônimas. Ainda que existam diversos softwares disponíveis no mercado para facilitar a produção desse discurso, como mencionado, a abordagem manual é adequada para grupos amostrais pequenos, como o utilizado nesta pesquisa. A descrição minuciosa dos procedimentos garantirá uma compreensão clara e precisa do processo de análise dos sentidos produzidos pelos participantes da pesquisa.

4. NOSSO POVO E NOSSO CHÃO

“Deodoro também já foi Sapopemba
Nova Iguaçu, Maxambomba
Vila Estrela hoje é Mauá (Piabetá)
Xerém, Imbariê
Mas quem diria
Que até Duque de Caxias
Foi Nossa Senhora do Pilar”

Nei Lopes e Wilson Moreira “Sapopemba e Maxambomba”

Neste capítulo, caracterizamos o lugar e os sujeitos, protegendo as identidades dos estudantes e, para isso, utilizaremos nomes fictícios relacionados a figuras emblemáticas da luta antirracista e do samba. Também realizaremos uma breve contextualização do território da escola e dos sujeitos.

4.1. Caracterização do lugar

Neste subitem, caracterizamos a escola onde a sequência foi aplicada. Utilizaremos como nome fantasia o nome Escola Estadual Quilombo de Candeia, em referência ao Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo, fundado em 1975 por sambistas liderados por Candeia.

Encontramos grandes limitações bibliográficas para desenvolver esta caracterização, visto que há pouquíssimos materiais produzidos sobre esta porção do município. Uma parte significativa da nossa caracterização foi pautada no conhecimento empírico da região, relatos dos estudantes e um trabalho produzido por duas docentes, Sonia Lomboni e Rosa Sueli, da escola sobre as memórias do bairro.

Nos versos de Nei Lopes e Wilson Moreira no samba "Sapopemba e Maxambomba", onde os autores homenageiam os municípios da Baixada Fluminense, local de origem e passagem de diversos sambistas. Esta região sempre foi de grande importância econômica, política e social para toda a região metropolitana. Esta etapa do trabalho é fundamental, dado que o território que os estudantes habitam é essencial para compreendermos os sentidos que serão produzidos sobre o urbano. Sobre a localização e o território, Milton Santos (1987) nos ajuda a compreender que

Cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão, depende de sua localização no território. Seu valor vai

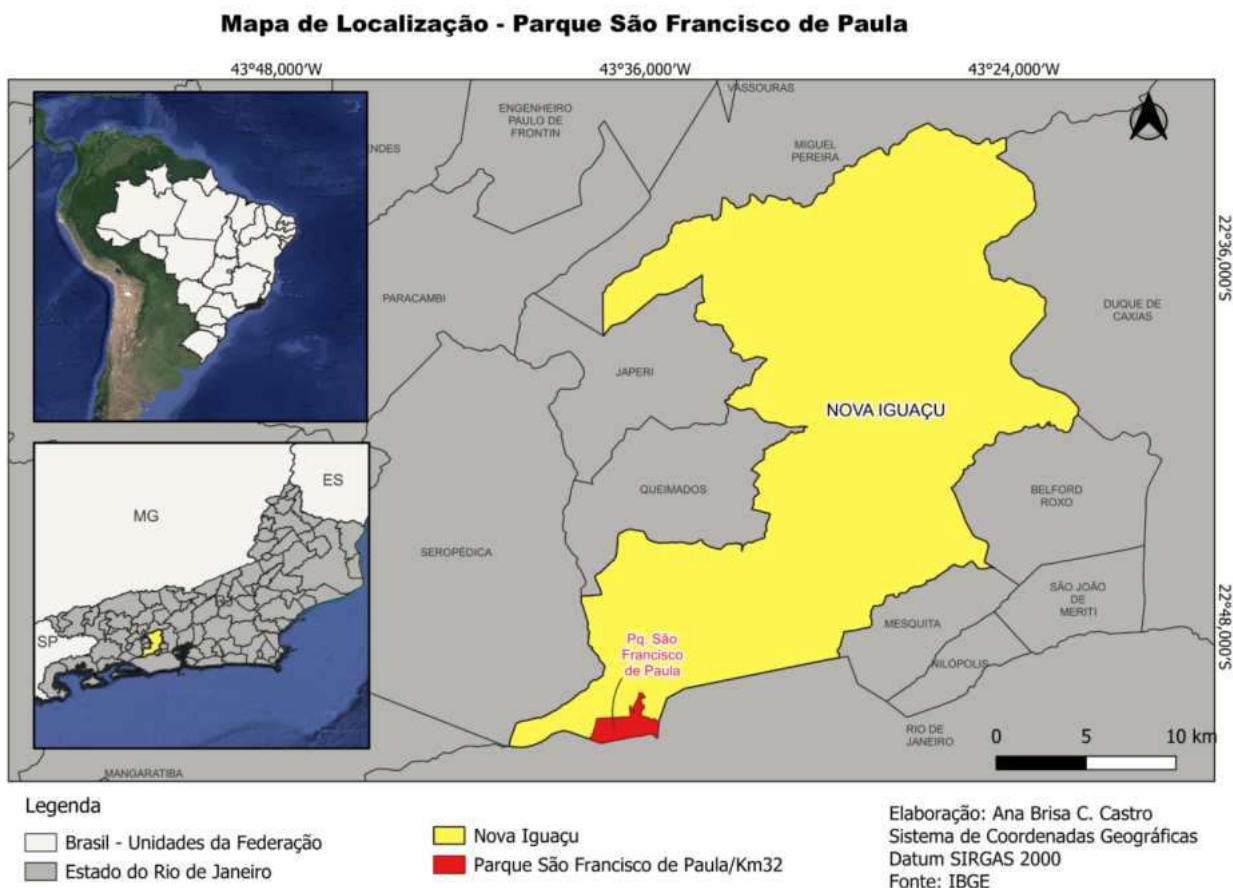
mudando incessantemente, para melhor ou para pior em função das diferenças de acessibilidade (tempo, frequência, preço) independentes de sua própria condição. Pessoas com as mesmas virtualidades, a mesma formação e até o mesmo salário têm valor diferente segundo o lugar onde vivem. As oportunidades não são as mesmas. Por isso a possibilidade de ser mais ou menos cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está. (Santos, 1987 p.81).

O município de Iguaçu foi criado em 1833 às margens do Rio Iguaçu. Em 1857, com a criação da Estrada de Ferro Dom Pedro II, passa a se chamar Arraial de Maxambomba, trazendo um importante desenvolvimento econômico para a área adjacente à linha férrea. Em 1913, Maxambomba passa a se chamar Nova Iguaçu, sendo um município de grande extensão territorial. O município se destacou pelo plantio de laranjas em pomares nas proximidades da antiga Estrada de Madureira, sendo esta também uma importante via de transporte para os frutos vindos de Campo Grande e Santa Cruz, e para os bairros de Cabuçu e Marapicu (Silva, 2016).

Com a decadência da produção de cítricos durante a Segunda Guerra Mundial e a urbanização do Sudeste brasileiro, houve um substancial aumento demográfico na região da Baixada Fluminense, inclusive com um intenso loteamento de áreas antes reservadas a atividades rurais. Em 1943, o município de Duque de Caxias se emancipa, ficando com boa parte do território que pertencia a Nova Iguaçu. Já em 1947, foi a vez de Nilópolis e São João de Meriti se tornarem independentes. Na década de 1990, os municípios de Belford Roxo, Queimados, Japeri e Mesquita também realizaram seus processos emancipatórios, como mostra a divisão territorial do mapa 1. Após a criação da Rodovia Presidente Dutra, em 1952, houve crescimento populacional e dinamismo econômico para a região.

Nesta pesquisa, nosso interesse é o bairro Parque São Francisco de Paula, também conhecido como KM32, e bairros adjacentes como Prados Verdes, Jardim Guandu, Jardim Paraíso, Lagoinha e Marapicu, que apresentam o vetor de expansão mais recente do município. O bairro de São Francisco de Paula faz fronteira com o Rio de Janeiro, no bairro de Campo Grande, havendo uma intensa conexão dos seus moradores com o bairro, inclusive utilizando a área comercial do bairro para compras e serviços diversos.

Figura 3- Mapa de Localização do Parque São Francisco de Paula



Fonte: Elaboração própria

Na versão anterior do Plano Diretor, que esteve vigente até 2011, esta área era denominada Unidade Regional de Governo de Km 32 - URG V. Esta área é a região de planejamento mais distante do centro e o vetor de expansão mais recente do município, portanto é a área mais periférica de Nova Iguaçu. A área abarca o bairro que a Escola Estadual Quilombo de Candeia ocupa e as áreas de residências dos estudantes, portanto é importante contextualizar a dinâmica desta região.

É importante relatar, que foram enviados à Secretaria de Desenvolvimento Urbano de Nova Iguaçu, *e-mails* solicitando mapeamentos oficiais que tivessem os limites oficiais do bairro, entretanto não obtivemos retorno. Os mapas de localização do bairro presentes nesta pesquisa foram elaborados a partir dos dados do CENSO de 2010, disponíveis no portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que traziam a coluna bairros em algum de seus *shapefiles*. Os bairros foram agregados e os mapas elaborados no *software* QGIS 3.36.2, no Sistema de Coordenadas Geográficas e referência Datum SIRGAS 2000. Já o vetor da malha

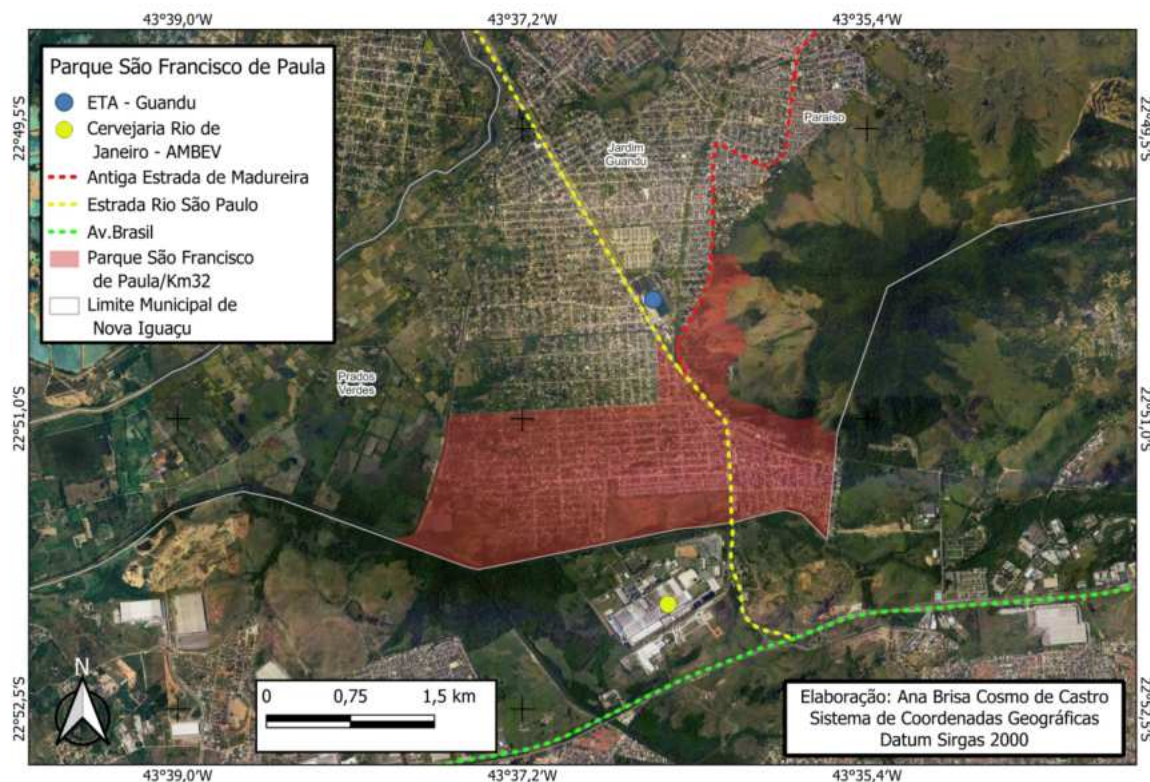
rodoviária foi obtido através do Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT).

A ocupação do bairro se intensifica a partir da instalação da Água Mineral Corcovado, em 1949, por um comerciante italiano chamado Natale Perrotta. Ele era proprietário do Sítio São Francisco de Paula e havia descoberto em sua propriedade uma fonte de água. A fonte de água era proveniente da Serra do Marapicu, que hoje faz parte da área da APA Gericinó Mendanha. A exploração da mina durou de 1949 a 2000 (Lagoa; Santos, 2022).

Outro elemento fundamental para o aumento demográfico da região foi a construção do Conjunto da CEHAB, em 1981, e a comercialização de suas 532 unidades pela Caixa Econômica (Lagoa; Santos, 2022). Este fato propiciou a chegada de diversos moradores na região, atraídos pelas moradias facilitadas e baratas. Nos anos 1990, outros conjuntos habitacionais surgem na região, como o Conjunto Vila Belga (conhecido como Conjunto da Marinha). Já em 2010 a região começou a receber investimentos do setor imobiliário, vinculados ao lançamento do “Programa Minha Casa, Minha Vida”, com unidades destinadas a variados públicos, abrangendo tanto compradores em busca da casa própria, quanto pessoas removidas e pessoas oriundas de habitações condenadas pela Defesa Civil (Silva, 2016).

Portanto, desde a década de 2010, houve um incremento muito significativo na população do KM 32 e bairros adjacentes, havendo um aumento na população dos bairros que já sofriam com infraestrutura deficitária. Apesar de ser estratégica por ter nas proximidades a Av. Brasil (BR- 101), a Antiga estrada Rio São Paulo (BR- 465) e a Estrada de Madureira (RJ- 105), o sistema de transporte público é bastante restrito para os moradores. Para Silva (2016), apesar da implementação do Programa Minha Casa Minha Vida nessa região do município de Nova Iguaçu colaborar para mitigar o déficit habitacional, também reproduz um modelo de cidade onde as áreas destinadas à ocupação das classes populares são distantes das áreas de maior dinamismo econômico e que não apresentam infraestrutura urbana adequada, isto é, o modelo de ocupação que aprofunda a segregação urbana.

Figura 4- Mapa do Parque São Francisco de Paula e bairros adjacentes



Fonte: Elaboração própria

O bairro é vizinho da Estação de Tratamento do Guandu, representado no *mapa 2* (Figura 4), que é a principal estação de captação e tratamento de água da América Latina e é responsável por abastecer a maior parte dos domicílios da região metropolitana do Rio de Janeiro. Por outro lado, os bairros que integram a Unidade Regional de Governo do KM32 sofrem com frequente falta de saneamento básico e água, além das frequentes inundações, por vezes motivadas por chuvas intensas e outras por rompimento de adutoras da CEDAE/Águas do Rio.⁸

A Cervejaria Rio de Janeiro - AMBEV é mais um elemento muito importante na dinâmica local. Embora esteja localizada no bairro carioca de Campo Grande, a presença dessa indústria de grande porte na região influencia a dinâmica de

⁸ Alguns dos acidentes que ocorreram no bairro e adjacências por conta do rompimento de tubulações de água que foram veiculados pela grande mídia. Trouxe três dos muitos eventos desse teor ocorridos no bairro que prejudicam a vida dos moradores e causam grandes prejuízos.

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/03/28/moradores-do-bairro-km-32-em-nova-iguacu-contam-os-prejuizos-causados-por-rompimento-de-tubulacao-da-cedae.shtml>

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/06/18/moradores-contabilizam-prejuizos-apos-adutoraque-se-romper-em-nova-iguacu.shtml>

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/rj1/video/tubulacao-da-cedae-se-rompe-e-causa-alagamento-no-km32-em-nova-iguacu-6946693.shtml>

deslocamento do bairro, que é conhecido pelos frequentes engarrafamentos. A cervejaria foi inaugurada em 1996, como parte da política do governo de implantação de polos industriais na zona oeste e pela abundância de água na região, visto que a água é sua principal matéria-prima. A cervejaria e outras indústrias da região realizam uma expressiva captação de água na Bacia do Rio Guandu (SANT'ANNA, 2020). A autora aponta o contraste entre a fábrica extremamente moderna e imponente, com falta de infraestrutura urbana das áreas vizinhas:

Na maioria dos casos, como o da Filial Cervejaria Rio de Janeiro de Campo Grande, a escolha da localidade de instalação, além da questão de viabilidade produtiva (água que capta do guandu) e logística (possibilidade de distribuição da produção), poder se-ia acreditar na geração de empregos e possíveis melhorias infraestruturais dos arredores da fábrica; fato que a cada dia que passa, torna-se controverso pelo esvaziamento do número de vagas pela mecanização e também por que o entorno da fábrica não conta com infraestrutura urbana adequada, pois muitas ruas não são pavimentadas e a presença de uma população bastante pobre nas proximidades é muito presente. Isto nos faz questionar as vantagens da vinda de grandes empresas, muitas vezes com isenções fiscais e financiamentos públicos que não trazem nenhum retorno social local. (Sant'Anna, 2020 p. 9)

Alguns alunos e ex-alunos que possuem cursos ou algum outro tipo de qualificação profissional conseguem se empregar na fábrica, porém é um número muito restrito, visto que grande parte do processo produtivo é feito de forma automatizada e utiliza mão de obra com um nível de qualificação relativamente alto (Santanna, 2020). Entretanto, de forma indireta reconhecemos a existência de um comércio bastante significativo contando com lojas de grandes redes, agências bancárias e supermercados. Portanto, entendemos que o Parque São Francisco de Paula exerce uma centralidade na região

O bairro conta com diversos agentes políticos, sobretudo grupos e sujeitos que produzem narrativas de caráter “comunitário”, tendo grupos de associação, igrejas e agentes políticos tradicionais. O que há em comum entre eles é a narrativa do abandono, a representatividade e a ação direta desses agentes. O grupo mais tradicional da região são os integrantes da “Família Novaes” que é uma antiga família proprietária de terrenos e lojas da região que obtiveram mandatos na Câmara Municipal ao longo de muitos anos (Santos, 2019). As igrejas também se apresentam como agentes políticos muito importantes na região, recorrendo inclusive a estratégias simbólicas e espaciais nas suas ações locais (conforme

imagem a seguir). Essas igrejas vêm ganhando significativa relevância e influência política no bairro (SANTOS, 2019).

Figura 5- A presença e a influência das igrejas protestantes podem ser percebidas na paisagem do bairro



Fonte: Acervo pessoal

A questão religiosa é muito latente no bairro, sobretudo porque além das igrejas pentecostais, que tem forte atuação, há no Km32 uma enorme quantidade de terreiros e centros voltados para religiões de matriz africana. Essa característica é bastante relevante no nosso trabalho, visto que é muito comum o relato de falas e ações de intolerância entre os estudantes e uma presença constante de igrejas interessadas em promoverem “ações sociais” na escola.

Debater este o espaço urbano dotado de tantas contradições com os alunos da Escola Estadual Quilombo de Candeia torna-se fundamental. Isso porque uma série de processos e fenômenos urbanos acontecem de forma muito evidente na região e a geografia é uma disciplina com muitas ferramentas conceituais para

analisá-los de maneira aprofundada. Além disso, com base em relatos dos estudantes, muitos alunos e familiares chegaram até aquela comunidade escolar através das mais diversas dinâmicas de deslocamento populacional no espaço geográfico. A compreensão dos estudantes da complexidade dos processos urbanos que os atravessam diariamente pode ter um papel emancipatório e promover um olhar crítico sobre as mazelas cotidianas.

4.2. Caracterização dos sujeitos

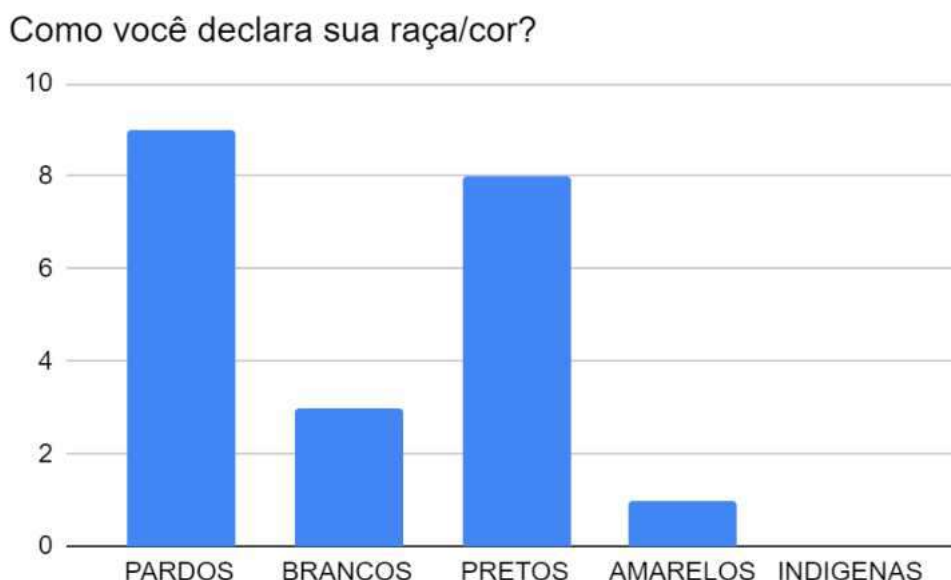
Neste subitem, caracterizamos a turma com base nos formulários aplicados no início e no final da pesquisa. Nossos participantes são integrantes de uma turma composta por 24 estudantes do 2º ano do Ensino Médio, que frequentam a escola em horário integral. Eles residem na periferia do município de Nova Iguaçu, especificamente no bairro do Parque São Francisco de Paula, também conhecido como Km 32, e em bairros vizinhos. Como mencionado anteriormente, esse bairro é uma área de urbanização recente, com muitas características remanescentes de atividades rurais, o que tornou o olhar dos estudantes sobre o território particularmente interessante.

A pesquisa foi realizada no 4º bimestre, devido a uma greve dos docentes da rede estadual em 2023, que reivindicavam reposição das perdas inflacionárias e ajustes salariais conforme o Piso Nacional do Magistério. Esse contexto resultou em um "atraso" no conteúdo programático, concentrando muitas das discussões entre os meses de outubro e novembro. Nesse período, a escola ficou centrada em temáticas relacionadas às africanidades, o que possibilitou que os estudantes já estivessem imersos na temática étnico-racial no momento da pesquisa. No entanto, ficou evidente que a abordagem afroperspectivista contrastava com a forma como o assunto foi tratado por outros professores. Essa discrepância pode ter influenciado as percepções e respostas dos estudantes nos formulários aplicados.

Como forma de caracterizar os estudantes e fazer modificações e ajustes nas atividades, realizamos a aplicação de um questionário com respostas objetivas de forma preliminar, que aparece no anexo A. A partir deste questionário pudemos

compreender qual a autodeclaração racial dos estudantes, o interesse pela geografia, o conhecimento sobre samba e apreço pela música.

Gráfico 1- Declaração étnico racial dos estudantes



Fonte: Elaboração própria

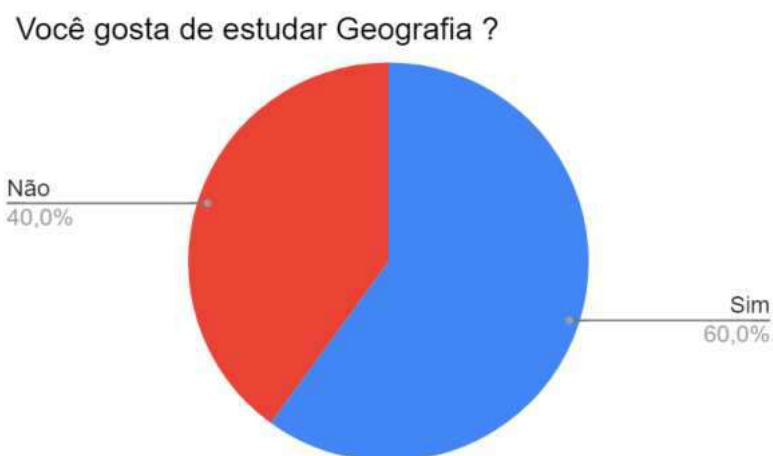
O questionário preliminar nos mostrou que a declaração racial da Tuma apresentava maioria de alunos que se consideram pretos ou pardos. A partir do total de 21 respostas, 9 estudantes se declararam pardos (42,9%), 8 estudantes se declararam pretos (38,1%), 3 estudantes se declararam brancos (14,3%), 1 estudante se declarou amarelo (4,8%) e nenhum estudante se declarou indígena. Considerando que o Estatuto da Igualdade Racial (LEI Nº 12.288/2010) considera como negros “o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”. Logo, a turma tem uma composição majoritariamente de negros, se considerarmos como negros a soma de alunos que se declararam pretos e pardos, o que torna ainda mais relevante a proposta das atividades.

As perguntas 2 e 3 tiveram como objetivo demonstrar o interesse dos estudantes pela geografia e a capacidade de conectá-la com outras disciplinas. O gráfico 2 revela que 60% da turma gosta de estudar geografia, segundo a justificativa, eles consideram uma “matéria interessante”. No gráfico 3, expressa-se a

capacidade dos alunos de enxergarem a conexão da geografia com outras disciplinas curriculares. Esta pergunta nos ajudou a estudar a possibilidade de trazer professores de outras disciplinas para a atividade, entretanto, a aplicação da sequência no 4º bimestre não favoreceu que este desejo fosse efetivado. Por outro lado, discussões que já estavam sendo desenvolvidas em história, artes e língua portuguesa contribuíram para que os alunos já estivessem em diálogo com questões relacionadas a racismo, embranquecimento da população, diáspora africana e cultura popular.

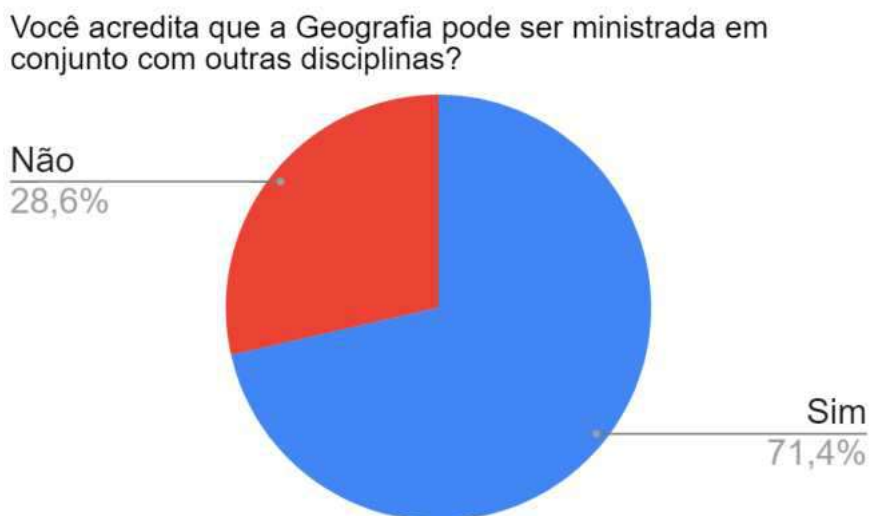
Considerando esses fatores, a proposta das atividades se mostra relevante e pertinente, reforçando a necessidade de uma abordagem afroperspectivista no ensino de geografia, especialmente em uma turma majoritariamente composta por estudantes que se identificam como negros.

Gráfico 2- Interesse prévio dos estudantes pela disciplina



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 3- Percepção dos estudantes da interdisciplinaridade da disciplina.

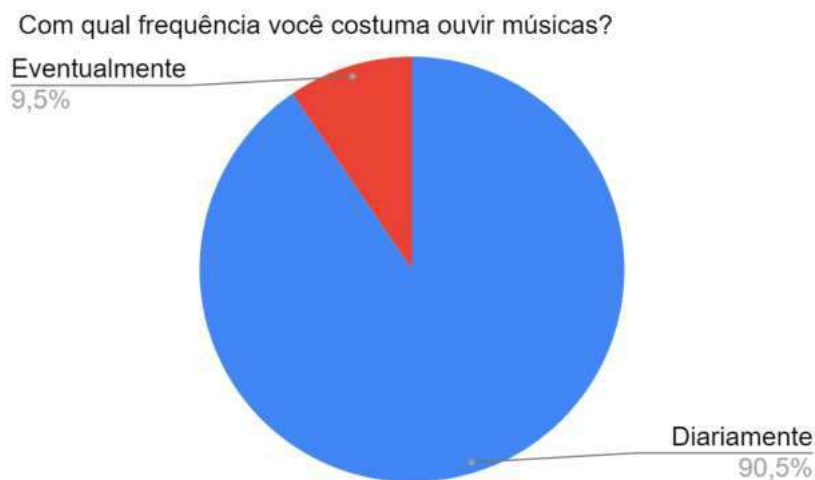


Fonte: Elaboração própria

Outra questão que ajudou a caracterizar os sujeitos e estabelecer os melhores caminhos para a construção e aplicação da sequência didática foi a elaboração de perguntas sobre a frequência do consumo de música entre os estudantes. Os resultados mostraram que 90,5% dos estudantes consomem música diariamente, enquanto 9,5% dos alunos escutam música eventualmente. A partir dessas respostas, podemos inferir que a música, de forma geral, faz parte do cotidiano da maioria dos estudantes (gráfico 4). Isso nos leva a deduzir que, se há apreço pela música, pode ser instigante participar de atividades que tenham o samba como ferramenta pedagógica para aprender geografia. Este é um aspecto muito interessante, pois traz significância ao conteúdo estudado.

A integração do samba nas atividades pedagógicas não só aproveita o gosto dos estudantes pela música, mas também os conecta a uma importante manifestação cultural brasileira, o que pode enriquecer sua compreensão das dinâmicas socioespaciais e das contribuições da cultura afro-brasileira.

Gráfico 4- Frequência do consumo de música pelos estudantes

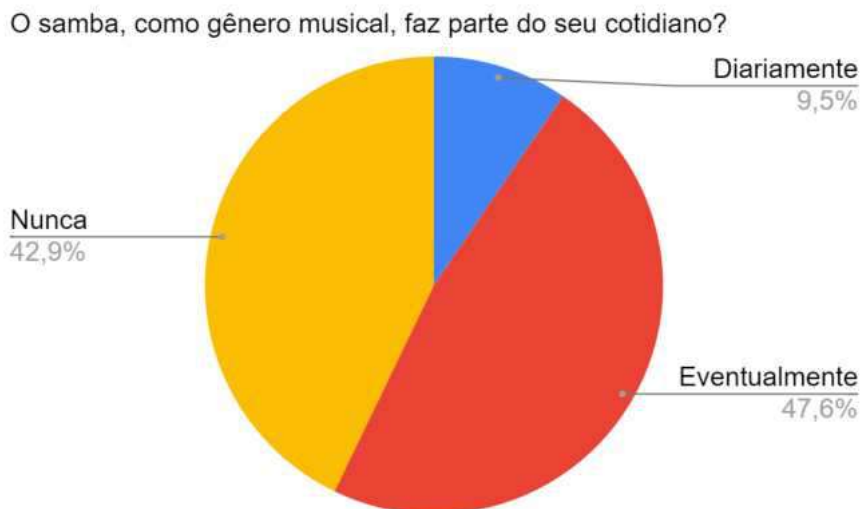


Fonte: Elaboração própria

Por outro lado, a pergunta número 5 (Gráfico 5) demonstrou que poucos estudantes têm o samba como um dos ritmos musicais presentes no cotidiano (9%), sendo ouvido eventualmente pela maior parte dos respondentes (47,6%), e não fazendo parte do repertório de 42,9% dos entrevistados. Segundo o Gráfico 6, muitos dos estudantes (60%) que relatam ouvir samba eventualmente apontam que esse consumo está ligado a espaços de convívio e lazer com a família, enquanto 40% dos respondentes revelaram que suas famílias não escutam samba.

Entendemos que há um fator geracional envolvido nessa questão, visto que, de forma geral, há interesse dos jovens periféricos por outros ritmos como funk e rap. Essa constatação, aliada às questões trazidas no debate realizado em aula, levou-nos a fazer uma breve ponte entre o samba e o rap. O objetivo dessa conexão é mostrar aos estudantes como diferentes gêneros musicais podem narrar e refletir realidades sociais semelhantes, aproveitando os interesses musicais dos alunos para criar uma ligação com o conteúdo de geografia. Além disso, essa abordagem permite contextualizar a importância do samba na formação da identidade cultural brasileira e sua relação com outros gêneros musicais contemporâneos que também expressam a vivência da juventude periférica.

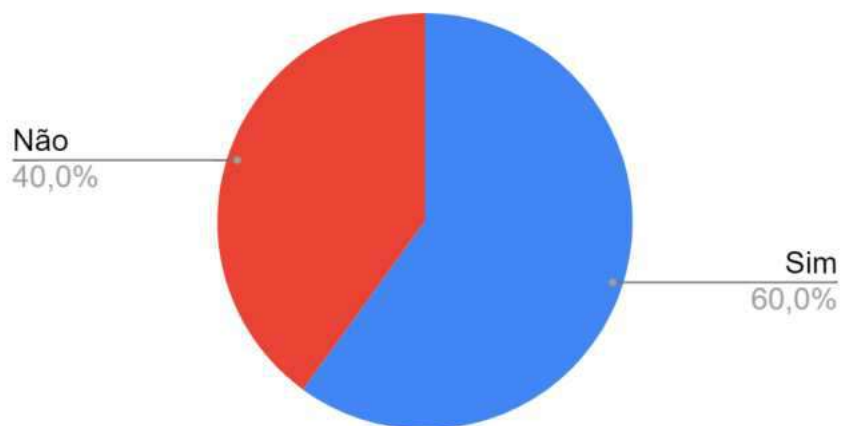
Gráfico 5- Interesse prévio dos estudantes pelo samba



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 6- Presença do samba no ambiente familiar

Sua família ou as pessoas que moram com você costumam ouvir samba?



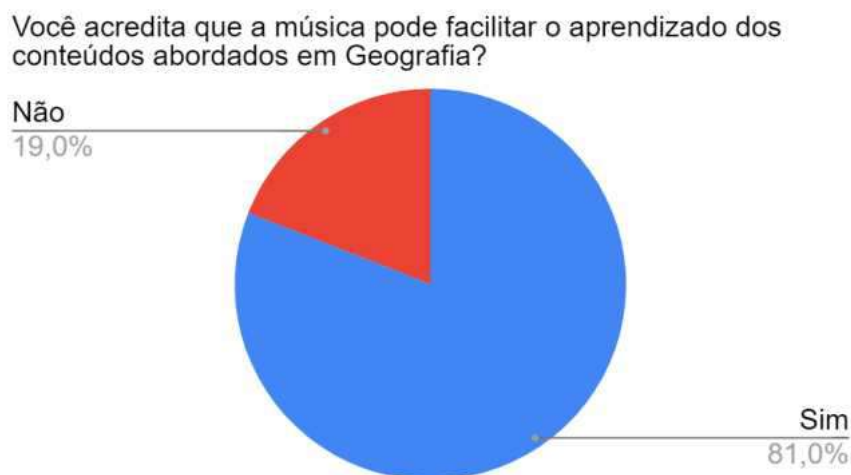
Fonte: Elaboração própria

Na pergunta 7, buscamos entender se os estudantes acreditam que a música pode ser uma ferramenta de aprendizado de geografia, e 81% dos estudantes responderam positivamente (Gráfico 7). Essa resposta nos deixou otimistas quanto à aceitação das atividades e ao interesse deles por formas diversificadas de estudar geografia.

A boa aceitação da atividade também é expressão da relação que tenho construído com os estudantes, na qual procuro expor o objetivo das atividades e pedir sugestões sobre a organização das propostas, conforme o perfil da turma. Infelizmente, nem sempre conseguimos estabelecer esse tipo de relação, mas as turmas de ensino integral, em geral, são turmas em que conseguimos propor atividades mais dialogadas e centradas nos debates. Considero que esse ponto tenha sido muito relevante para a construção de narrativas extremamente ricas.

A receptividade dos alunos em relação ao uso da música como ferramenta pedagógica não apenas facilita a implementação das atividades propostas, mas também demonstra o potencial das abordagens interdisciplinares no ensino de geografia. Através do samba, conseguimos abordar temas complexos de maneira acessível e envolvente, conectando o conteúdo escolar à vivência cultural dos estudantes e, assim, promovendo um aprendizado mais significativo e crítico.

Gráfico 7- Opinião sobre o uso pedagógico de música



Fonte: Elaboração própria

O questionário final, também realizado por questões objetivas, realizado ao final da pesquisa, teve como intuito mensurar o impacto da atividade nos estudantes de forma mais direta. Ele traz perguntas que relacionam a vivência do espaço urbano com os valores civilizatórios afrobrasileiros e conexão com esses valores com o cotidiano.

Por ter sido realizada no 4º bimestre, as etapas da pesquisa foram tendo um decréscimo de alunos, visto que alguns deles já haviam atingido o aproveitamento desejado nas disciplinas e passaram a não estar mais presentes na escola. Logo, no primeiro questionário tivemos 21 respondentes, enquanto no questionário final tivemos apenas 13 respondentes. Por outro lado, na produção do mapa tivemos 18 participações, por ter sido ofertada a possibilidade de realização remota. No texto final, de onde majoritariamente extraímos a DSC, tivemos 16 alunos respondentes. Dado que foi uma atividade longa, com uma produção textual, considero que houve uma adesão significativa às atividades. As ações também foram fundamentais para o desenvolvimento do capítulo a seguir, referente ao Produto derivado desta dissertação.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo retomaremos a sequência didática, esboçando o produto educacional e detalhando as atividades praticadas e as discussões realizadas a partir de cada uma delas. No subtópico sobre artifícios abordaremos os procedimentos realizados como aulas expositivas e debates com a turma. No subtópico artefatos abordaremos a importância do uso do “jogo das memórias”, o uso do padlet e a produção do mapa. Por último, traremos as narrativas produzidas a partir das atividades realizadas.

5.1. Sobre os artifícios

Neste subitem abordaremos os procedimentos realizados nas aulas e os debates propostos. Estes artifícios são, em certa medida, cercados pelos valores civilizatórios afrobrasileiros, portanto são debates que movem os alunos a mobilizarem os valores para se pensar espacialmente.

A sequência didática foi pensada através de uma visão escalar e temporal. O ordenamento das atividades parte da compreensão da dimensão da diáspora africana trabalhando o conceito de diáspora africana e este processo como sendo o que dispersa junto com os escravizados suas culturas por todo globo. Ao chegar em novos territórios, essas culturas se agregam e adaptam ao imperativo processo de escravização dos africanos e formam as manifestações culturais afrodiaspóricas. Apesar de entendermos essa organização como uma forma muito interessante de trabalhar a partir de uma escolaridade dos fenômenos socioespaciais e suas temporalidades, indicamos que há possibilidade dos professores que utilizarem o material, reorganizar as atividades com os seus próprios objetivos e pensar novas atividades a partir do contexto em que estão inseridos, utilizando as afroperspectivas. Assim propusemos:

- **AULA 1 - Diáspora africana: práticas e valores afroperspectivistas no cotidiano**

Na primeira atividade, apresentamos a proposta da dissertação e como ela está conectada com o aprendizado escolar. Expliquei aos estudantes que a nossa

dinâmica mudaria um pouco, pois passamos a usar mais os espaços da Sala Maker e da Sala do Núcleo, dois espaços que dispõe de equipamentos multimídia, que são muito importantes para a aplicação dessa sequência. A sala foi organizada em semicírculo, como forma de já começar a atividade se colocando como praticante do valor da circularidade. Os alunos já haviam assistido aulas onde trabalhamos conceitos básicos de geografia urbana de forma mais conceitual.

O objetivo desta primeira atividade foi trazer o conceito de diáspora africana relacionando com as heranças culturais afro diaspóricas, sistematizadas a partir dos valores civilizatórios afrobrasileiro. Partimos desse fenômeno de escala global e localizamos o Brasil dentro dessa dinâmica socioespacial, trazendo à tona forças sociais hegemônicas e contra hegemônicas neste processo.

Para a exposição inicial sobre o que é a diáspora africana, projetamos o mapa da diáspora africana disponibilizado no material do projeto “A cor da Cultura”. Em seguida projetei o “Mapa Dos Valores Civilizatórios Afrobrasileiros” disponibilizado no kit 4 do projeto. Infelizmente a resolução ficou ruim e preferi passar a imagem pelo nosso grupo de mensagens, onde possibilitaria aos estudantes visualizarem a imagem em um detalhamento melhor. A partir dessa imagem, fiz pela primeira vez a pergunta que nos conduziu durante toda a pesquisa: “Onde vocês enxergam os valores civilizatórios afrobrasileiros?”. Nesse início poucos estudantes responderam e trouxeram respostas mais gerais, com poucas marcas das falas pessoais que coletamos ao longo do estudo. Entendi que alguns daqueles valores eram demasiadamente subjetivos para os jovens.

Retomei a ideia de que trabalhamos ao longo de todo o ano de espacialidade de todos os processos culturais, econômicos e políticos ajuda a analisar esses processos em múltiplas escalas (Santos, 1988; 2002). Projetei a letra da música “Bandeira da fé” e escutamos a música interpretada por Luiz Carlos da Vila. Questionei quais valores são possíveis de serem identificados na letra? Em quais territórios vocês identificam ações e valores? Alguns alunos identificaram o Comunitarismo como um valor presente e defendido na música. A maior parte da discussão se deu em torno de relações pessoais e afetivas do cotidiano dos estudantes. Abordaram também a questão trazida na música quando se referem ao lutar “contra a lei do circo e pão” e ao mesmo tempo “cantar, dançar, sorrir”. Eu provoqueei: cantar não é uma forma de protestar?

Ao final da atividade, questionei se a organização em semicírculo modificou a dinâmica da aula. Uma parte significativa da turma respondeu positivamente. Pedi para que pensassem os motivos da mudança dos nossos comportamentos ao fazer parte de uma roda.

- **AULA 2- Jongo: o ancestral do samba**

Nesta atividade, temos o objetivo de trabalhar o valor da ancestralidade através do estabelecimento da relação entre o jongo e o samba e sua espacialidade. Para isso, apresentamos um vídeo onde Tia Maria do Jongo relata sua vida como guardiã dessa importante expressão cultural. A partir deste contato inicial, contei aos alunos a história da desterritorialização e reterritorialização de populações negras do Vale do Paraíba no pós-abolição e seu estabelecimento no bairro de Madureira. Essas populações chegam ao subúrbio carioca trazendo consigo a tradição do jongo, narrada nos versos do famoso ponto "Vapor da Paraíba", de autoria de Vovó Teresa.

Os versos do jongo "Vapor da Paraíba" são um mote para falar da economia cafeeira da região, da importância da ferrovia e da atividade portuária para a evolução urbana da cidade. Utilizei um mapa presente no Dossiê do Jongo do Sudeste para facilitar o entendimento da localização do Vale do Paraíba e de outras comunidades jogueiras. Compartilhei com a turma minha experiência pessoal de visita ao Quilombo São José, em Valença, uma importante comunidade jogueira e remanescente quilombola. Os estudantes acharam interessante a existência dessas comunidades até os dias atuais e a preservação da cultura do jongo. Indiquei a eles o disco "Jongo do Vale do Café".

Indaguei aos alunos se eles conseguem perceber por que existe uma relação de ancestralidade entre o samba e o jongo. Um aluno observou a presença do "tambor" e da musicalidade como características comuns, enquanto outros alunos perceberam o toque e a circularidade como características compartilhadas. Fiz uma breve exposição sobre a criação do Império Serrano no Morro da Serrinha e a participação ativa de mulheres como Dona Ivone Lara e Tia Maria do Jongo na escola. A escola de samba foi relatada como um espaço de lazer e resistência das populações negras e periféricas. Salientei que os grêmios recreativos também são

espaços de contradição, pois, ao mesmo tempo que alguns enredos trazem temas críticos às questões sociais, outras escolas trazem temas de exaltação nacional.

Na segunda etapa da aula, ouvimos o jongo "Irmão Café", de autoria de Nei Lopes e Wilson Moreira. A partir daí, apresentei mais um jongo para a turma e fiz algumas provocações com o objetivo de reforçar a relevância do Vale do Paraíba e a presença dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros no jongo. Anotei as contribuições dos alunos para avaliação.

Figura 6- Turma ouvindo e debatendo o Jongo Irmão Café



Fonte: Acervo pessoal

- **AULA 3 - As “pequenas áfricas” pelo olhar de Heitor dos Prazeres**

Esta aula teve como objetivo diferenciar espaços rurais e urbanos, trazendo à discussão as ruralidades e urbanidades observadas no espaço cotidiano. A localização da Escola Estadual Quilombo de Candeia, em uma área de urbanização recente na periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro que tem recebido um forte incremento populacional vinculado à chegada de novos empreendimentos habitacionais, ainda apresenta fortes presenças de elementos rurais.

Apresentei as obras de Heitor dos Prazeres, que retratam elementos rurais, e pedi para que a turma identificasse esses elementos na paisagem. Indaguei quais desses elementos eles identificam no cotidiano. As respostas giraram em torno principalmente da presença dos rios onde se pesca, dos sítios e dos animais. Posteriormente, mostrei as obras que apresentam elementos urbanos e novamente pedi para que os identificassem. Foram mencionadas as favelas, os ambulantes, os carros e a presença mais escassa de elementos naturais. Mostrei um quadro em que os personagens carregam trouxas e sugeri que inferimos sobre qual movimento migratório poderia estar sendo representado naquela imagem. Alguns alunos lembraram da matéria sobre o espaço rural, quando falamos dos boias-frias, e outros associaram ao movimento migratório abordado na aula anterior, com a vinda dos egressos do Vale do Paraíba para a capital.

Apresentei o filme “Aniceto do Império em...Dia de Alforria”, de 1981, de Zózimo Bulbul, onde Aniceto do Império relata a ocupação do morro da Serrinha e sua participação, junto com outros estivadores, na fundação do Sindicato Resistência na zona portuária do Rio de Janeiro. Para mostrar as mudanças na paisagem da zona portuária da cidade, utilizei um conjunto de pinturas e fotografias expostas na Sala do Núcleo, onde estávamos realizando a aula. Estas mesmas imagens estão disponíveis no vídeo indicado no material. Mostrei nas imagens as áreas de desmonte de morros e a criação de aterros na cidade, que promoveram intensa modificação da paisagem e da distribuição das habitações.

Na última parte da aula, discutimos a representação do negro nas obras de Heitor dos Prazeres e nas obras de Debret. Esta atividade foi pensada com base no artigo de Barbosa (2016) e na dissertação de Silva (2016), onde os debates foram projetados a partir da realidade e do devir negro na cidade do Rio de Janeiro. Esse debate foi uma das atividades mais marcantes deste material, tendo em vista que, mais do que pensar o que a cidade foi e é para os corpos negros, debatemos como gostaríamos que a cidade e o espaço público fossem para sujeitos negros e periféricos. Sobre essa atividade, traremos algumas considerações mais aprofundadas no item 5.3.

- **AULA 4 - O trem do samba**

Esta atividade tem como objetivo tratar dos temas crescimento urbano, mobilidade urbana, metropolização e periferização. Logo no início da atividade utilizei o quadro para revisar esquematicamente os modelos de crescimento urbano mais recente e aqueles mais antigos, demonstrando a importância do planejamento das cidades para todas as classes sociais e atividades econômicas.

Apresentei a música “33, Destino Dom Pedro II” interpretada por Jovelina Pérola Negra, mas que originalmente foi enredo da escola de samba Em cima da hora, em 1983, onde o enredo trata da precariedade das condições de vida da população. O samba descreve uma viagem de trem do subúrbio a central e sua interpretação levantou questões como o fato dos bairros mais valorizados estarem próximo ao centro, as centralidades locais da baixada fluminense terem se desenvolvido próximo às estações de trem e o papel urbanizador das ferrovias. Discutimos a expansão da cidade a partir da ferrovia, os processos de metropolização e de periferização da população negra e pobre.

Para atualizar e trazer mais informações ao debate, me referenciando ao verso da canção “Imagine quem vem lá de Japeri”, distribuí a reportagem de título “Moradores de Japeri passam um terço da vida sobre trilhos”, que apresenta relatos e dados sobre as condições de vida e transporte dessa cidade da Baixada Fluminense. Após a leitura, retomei o conceito de metrópole, região metropolitana, relação centro-periferia e apresentei os conceitos de migração pendular e cidade dormitório.

Os alunos levantaram questões sobre o tempo do transporte, os engarrafamentos e o custo elevado que eles têm para acessar equipamentos de saúde e lazer. As falas e perguntas acaloradas nessa atividade me permitiram avaliar o entendimento e o envolvimento da turma com o tema que traz para a análise geográfica questões do cotidiano dos estudantes. Trouxe ao debate a perspectiva do transporte público como um espaço de sociabilidade da classe trabalhadora e de grande importância para o pluriverso do samba.

Exibi para os alunos o curta-metragem “O senhor do trem”, que traz como personagem Paulo da Portela e narra uma história repleta de valores civilizatórios afrobrasileiros. Falei sobre a trajetória de Paulo da Portela, a sua importância para a

consolidação do samba como parte da identidade nacional e a comemoração do Dia Nacional do Samba, que refaz os passos que Paulo e tantos outros sambistas faziam do Centro da capital até Osvaldo Cruz. Eles conseguiram perceber e enxergar os valores trazidos no curta-metragem e a relação dos valores com a produção do espaço urbano.

● **AULA 5- Do quilombo à favela**

Iniciei a atividade questionando aos estudantes se eles conhecem algum quilombo ou se sabem o que é um quilombo. Alguns estudantes relatam já ter estudado sobre quilombo dos Palmares e uma aluna relatou já ter ouvido falar que em Paraty tem um quilombo. Comentei brevemente o que é um quilombo e o que são remanescentes quilombolas.

Esta atividade tem como objetivo fazer uma associação entre os espaços das favelas e os espaços dos quilombos, baseado no livro de Andreilino Campos, “Do quilombo à favela: a produção do espaço criminalizado no Rio de Janeiro”, onde o autor produz uma geohistória da produção do espaço dos quilombos e das favelas como espaços de resistência e marginalização. Retomamos a Reforma Urbana de Pereira Passos e a tentativa deste processo de apagar as inscrições negras da cidade que era capital federal.

Para fomentar o debate para o prisma da marginalização e da violência, trouxe versos de “Nomes de Favela”, interpretado por Leci Brandão. Aproveitei para falar sobre a trajetória de Leci, da sua luta e fiz referência a sua obra “Zé do Caroço”. Indaguei à turma: porque, segundo a música, os nomes devem mudar? Discutimos como essa marginalização está associada ao próprio processo de formação das favelas tal qual os quilombos durante o período da escravização.

Contextualizando a questão favelada atual, trabalhei o processo de gentrificação de algumas comunidades do Rio de Janeiro. A partir de uma reportagem sobre a favela do Vidigal, fiz um panorama da dinâmica espacial da comunidade e a relação com a política de segurança pública realizada para os Megaeventos ocorridos no Rio de Janeiro entre 2012 e 2018.

A turma se envolveu bastante nessa atividade e trouxe outras questões como o tráfico e a milícia, a estigmatização dos moradores de favela, a perseguição das

culturas da favela. Em função disso, utilizei um tempo maior dedicado a essa atividade. Propus estender a atividade para a aula de “Laboratório de Ciências Humanas”, disciplina que também lecionei para a turma.

Na aula seguinte, que ocorreu no mesmo dia, no turno da tarde, trouxe algumas questões que coloquei como centrais no produto educacional, como: o que é a favela? O que tem e o que não tem na favela? O que é ser “favelado”? Como você identifica que um local é uma favela? Busquei entender e tencionar as representações sociais das favelas e seus moradores a partir deles próprios e gerar reflexões que fomentem o senso crítico.

Adicionei ao debate com a exibição do clipe “Quilombo favela rua” de Mano Teko, usando para fazer uma correlação entre a perseguição aos sambistas no início do século XX e as representações atuais do funk na grande mídia. O “nós por nós” presente no refrão é uma referência a filosofia Ubuntu, uma filosofia afroperspectivista e fortemente relacionada ao valor civilizatório afrobrasileiro de comunitarismo.

● **AULA 6 - Nossas “Pequenas áfricas”**

Nesta aula, fizemos uma “viagem virtual” por espaços importantes para o samba através do Padlet, tratando de sua história, localização e o papel socioespacial desses locais. Ao construir o Padlet, deixei nas legendas referências e descrições que pudessem ajudar outros professores a utilizarem o recurso para falar dessas e de outras “Pequenas Áfricas” dispersas pelo espaço urbano.

Iniciamos nossa exploração pela “Pequena África” de Heitor dos Prazeres. Conteí sobre a criação do samba na casa de Tia Ciata e a fundação da primeira escola de samba no Estácio. Falei sobre o clube Renascença e sua fundação por negros, o Cacique de Ramos e a ocupação do Morro da Mangueira. relatei minha experiência pessoal apresentando dois espaços onde observei os valores civilizatórios afro-brasileiros e as afroperspectivas de forma muito especial: o quintal da Roda de Samba Terreiro de Crioulo e o Centro Cultural Fruta do Pé, dois espaços que realizam rodas de samba comprometidas com a preservação da identidade afro-diaspórica do samba.

Esta atividade foi bastante expositiva, mas também muito sensível, pois revelei nelas (geo) grafias dos meus passos pela cidade e de tantos outros

sambistas. A turma me perguntou algumas questões sobre minhas vivências nesses espaços, mas também ouviram com muito respeito e atenção minhas histórias. Após essa atividade, refleti bastante sobre minha prática docente, pois talvez uma saída em muitos casos seja me colocar como sou: um corpo negro, mulher e sambista que também vivencia as contradições da cidade negra dentro dessa estrutura racista.

Aproveitei para realizar uma demonstração de como inserir pontos no Padlet, adicionar legendas e materiais audiovisuais. Pedi para que os estudantes refletissem sobre os locais em que enxergam os valores civilizatórios afro-brasileiros em suas vivências do espaço urbano. Na aula seguinte, destinamos tempo para produzir conjuntamente um mapeamento que sistematizasse esses pontos, criando um artefato avaliativo dos nossos aprendizados durante as aulas. No próximo item, discutiremos a aplicação e o impacto desses artefatos.

Figura 7 - Territorialidade importantes para o samba organizadas no *padlet*



Fonte: Acervo pessoal

5.2. Sobre os artefatos

Neste subitem abordaremos o jogo da memória e o mapa colaborativo produzido no padlet. Logo este capítulo tratará das atividades e materiais utilizados e disponibilizados no e-book.

O padlet é um mural virtual que permite a alunos e professores tornarem públicas suas pesquisas, textos, vídeos e outros diversos formatos de conteúdo. Este aplicativo oferece diversos formatos como mural, chat, linha do tempo e mapa onde a partir de uma proposta de trabalho os estudantes podem enviar para o professor e expor para todos que tiverem acesso ao link de seus trabalhos. O formato que utilizamos foi o padlet, onde os estudantes foram orientados a colaborar indicando pontos onde percebem os valores civilizatórios afrobrasileiros no espaço urbano e criar uma legenda de apresentação desse ponto. Para facilitar o uso e a aplicação em outros contextos produzimos um pequeno manual que está disponível no final do nosso produto educacional.

Na aula 6, nós já usamos esse aplicativo, aliado a “praças negras” (SILVA, 2014) e “pequenas áfricas” (SIMAS, 2016) que compreendemos como integrantes das inúmeras territorialidades negras difundidas pela cidade através do samba. O mapeamento desses espaços é importante para compreender a evolução da cidade do Rio de Janeiro a partir dos processos de territorialização e reterritorialização das populações negras nas periferias. Sobre isso, Noguera (2015) afirma:

Mapas geográficos, históricos, geopolíticos, cartografias econômicas, etnografias, etnologias que têm como sujeito dos percursos situações em que a matriz/motriz africana, seja por meio de agentes individuais ou coletivos, se articula, reconstrói, cria e difunde perspectivas. Mapas afroperspectivistas para facilitar a circulação de corpos, ideias, perspectivas e valores dentro dos mais variados circuitos. Em outras palavras, afrocartografia é a reunião de mapas de rastros e nós, junções, injunções, caminhos de uma rede complexa de perspectivas negras atravessantes e atravessadas pelos jogos de poder das sociedades contemporâneas. (Noguera, 2015 p.48)

Tal construção não pode deixar de lado a perspectiva da Memória. Sendo assim, o jogo das memórias tem como objetivo retomar e evidenciar os sujeitos produtores da cultura que trabalhamos ao longo da sequência de aulas. Ao mesmo tempo que usamos para pensar o valor civilizatório da memória, trajetórias de vida e relações com a cultura do samba, trazemos a discussão em torno do patrimônio

cultural imaterial em diálogo com as corporeidades afro-brasileiras especializadas (Santos, 2023).

“A geo-grafia deste espaço é dada pela corporeidade dos frequentadores e pelos traços culturais valorizados que remetem diretamente à negritude. São as experiências sociais (de espaço) que organizam esta geo-grafia das relações raciais. Relações raciais grafando o espaço. Há grafagens espaciais, entretanto, que são duradouras, perenes, e absolutizam referências de lugares.” (Santos, 2023, p. 14)

Oliveira (2019) aponta que um dos tipos de agências negras na produção do espaço é “produzindo lugar de memória corporificada, revelando as técnicas e inteligências negras na construção dos objetos espaciais.” (p.12). Nesta pesquisa é fundamental evidenciar os sujeitos dessa agência e suas produções artísticas e intelectuais especializadas. Rememorar esses sujeitos a partir de seus corpos negros e seus feitos é um dos caminhos para a leitura da cidade em afroperspectiva.

Figura 8- Elaboração do mapeamento “Territorialidade em afroperspectiva”



Fonte: Acervo pessoal

O nosso último artefato, é uma playlist no aplicativo *Spotify*, onde convido outros docentes a escutarem as músicas trabalhadas ao longo da sequência. Inclui também nesta *playlist* outras músicas com as quais eles possam criar e modificar as atividades. Muitas das músicas incluídas nessa *playlist* são aquelas que trabalho ou

já trabalhei em aula, mas que não puderam entrar neste trabalho em virtude do tema ou do tempo das aulas.

Esses artefatos, além de serem importantes ferramentas para o ensino de geografia, foram utilizados como ferramentas avaliativas da sequência de atividades. Embora nossa sequência estivesse centrada no debate e na construção do conhecimento valorizando o diálogo e a participação oral dos alunos, as atividades que elencamos como artefatos, foram fundamentais para captar as representações do urbano e dos valores de um segmento de estudantes que, pelas mais variadas razões, têm dificuldade de se expressar durante debates, valoriza as múltiplas formas de expressão e considera as múltiplas apreensões dos debates.

5.3. “Ele pintava sonhos, professora”: oralidades

“Na pintura eu sonho, eu sonho música, momentos amorosos, alegrias, e tudo que é riqueza para mim”

Heitor dos Prazeres

Neste subitem traremos as narrativas produzidas pelos alunos através da atividade centrada na captura de oralidades. Essas narrativas contribuíram para adaptações, modificações e estimularam a reflexão sobre as atividades do produto educacional. Os registros orais, foram fundamentais para a construção do produto.

O título desde subitem é a fala de uma aluna na aula 3, quando estávamos discutindo a representação do negro na obra de Debret e na obra de Heitor dos Prazeres. Na epígrafe, trouxe uma fala do próprio Heitor falando de sua arte. Logo, o caminho do debate a construção de sentidos que a aluna teve em relação ao quadro é muito próxima à forma como o próprio autor expressava a sua visão da cidade, ou seja, uma cidade pensada a partir de utopia que mobiliza esforços para a luta diária. Sobre a visão do negro na cidade do rio de Janeiro, segundo a pintura de Heitor dos Prazeres, Barbosa (2016) afirma:

As paisagens de Heitor dos Prazeres evocam a criação de um espaço público reinventando com a presença de expressões simbólico-corpóreas negras. Em ambos o recortes paisagísticos, o íntimo e o público convergem como movimento de enfrentamento à desigualdade racial urbana reproduzido sem cessar na cidade do Rio de Janeiro. A diferença sociocultural é elevada a condição necessária para superação de preconceitos e intolerâncias presentes no cotidiano e, sobretudo, para a

invenção do direito à convivência entre indivíduos e coletivos como fundamento da democracia. Não se trata apenas de construir visibilidades para os invisíveis, mas construir reconfigurações da significação de corpos, práticas e símbolos em condições sistemáticas de constrangimentos à sua livre manifestação. (Barbosa, 2016, p.17)

A oralidade é um valor civilizatório afrobrasileiro, dado que nossa “expressão oral, nossa fala é carregada de sentidos, de marcas da nossa existência” (Trindade, 2005, p. 33). O diálogo entre as produções orais e as escrevivências dos estudantes são ricos documentos de suas vivências e percepções da cidade. Logo, já nas primeiras atividades desta pesquisa percebemos que nos ater às produções escritas, como forma de sistematizar a aplicação da técnica para produção da DSC poderia vir a deixar de fora, ricas reflexões e debates produzidos durante as aulas.

Como foi abordado no subitem acima, apesar da avaliação está centrada no artifício de produção do mapeamento, todas as aulas foram oportunidades de escuta e diálogo das experiências e percepções sobre as relações entre o urbano, o samba, os valores civilizatórios afrobrasileiros e as vivências dos estudantes. Não aproveitar a riqueza desses relatos não nos pareceu poder ser um caminho viável ao compromisso político-profissional e ancestral que assumimos quando iniciamos as atividades.

Em função disto, as atividades foram gravadas, sendo incluídas no DSC e na análise dos resultados, falas dos estudantes que fossem importantes no entendimento dos sentidos afroperspectivados que estávamos construindo ao longo da sequência didática. Estas gravações também apresentaram emoções, contradições, memórias coletivas e divergências ao longo das aulas. Trouxe aqui algumas dessas amálgamas que tanto colaboraram para a aproximação e engajamento nas atividades. Essas discussões enriqueceram e permitiram a expressão dos afetos de forma que não seria possível captar apenas o que foi expresso textualmente.

6. O QUE MAIS OS ESTUDANTES TÊM A DIZER: DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Analisaremos os discursos produzidos pelos sujeitos e trabalhados no capítulo anterior, tendo como base os objetivos gerais e específicos da pesquisa. Portanto, este capítulo está centrado em trazer os resultados da pesquisa, no esteio do desenvolvimento da sequência didática, que por sua vez, foi base para o nosso produto educacional. Também discutiremos os avanços e limitações do trabalho considerando as abordagens teórico metodológicas que foram utilizadas.

6.1. “Onde vocês enxergam valores civilizatórios afrobrasileiros nas cidade?” : aplicação da técnica

A análise do discurso do sujeito coletivo é uma técnica que tem como objetivo central a análise de discursos comuns a um conjunto de indivíduos a fim de construir um discurso a partir de fragmentos de falas dos respondentes. Segundo Lefevre (2003), essa técnica é constituída pela:

Análise dos discursos proferidos pelos sujeitos, se manifestando de forma direta, usando suas expressões, com objetivo de construir um discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular e composto pelas mesmas expressões chave que tem a mesma ideia central ou mesma ancoragem. (Lefreve; Lefreve, 2003, p.17)

Para construir esses discursos utilizamos alguns recursos teórico metodológicos oriundos da Teoria das Representações Sociais, que fizeram com que esta técnica fosse muito importante para a análise dos sentidos atribuídos pelos sujeitos ao urbano neste trabalho. Como ferramenta para aplicação da técnica, utilizamos extraímos as expressões chave, categorizamos a partir das ideias centrais dos discursos e identificamos as ancoragens presentes nas falas dos estudantes. Esse caminho foi organizado no fluxograma presente na metodologia do trabalho.

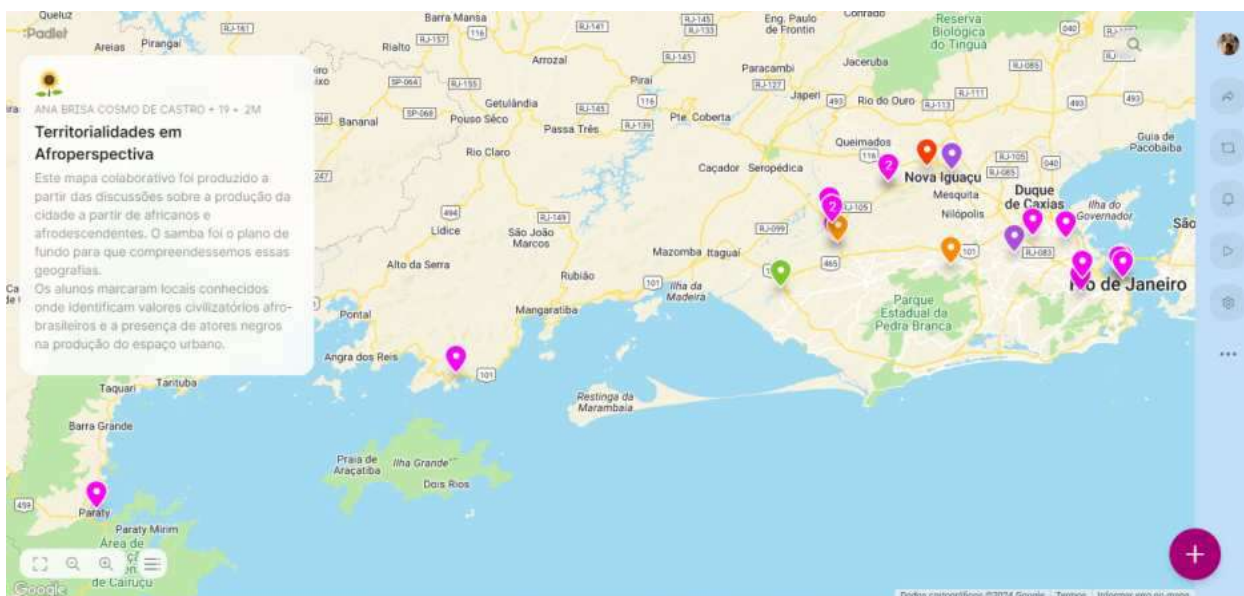
As expressões chave (ECH) foram o primeiro recurso utilizado para que pudéssemos construir a DSC. Essas expressões “são pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso (...) que revelam a essência do depoimento, o

conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento. ” (Lefevre; Lefevre, 2003, p.17)

As ideias centrais (IC) são “um nome ou expressão linguística que revela e descreve da maneira mais sintática, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo que vai dar nascimento, posteriormente, ao disc. ” (Lefevre; Lefevre, 2003, p.17). Portanto, a identificação das ideias centrais colaborou para criarmos categorias discursivas. E a verificação das ancoragens (AC): “manifestação linguística, explícita de uma teoria, ou ideologia ou crença.”. Sendo assim, os valores compartilhados pelo grupo sobre o objeto investigado, que influenciam suas condutas e comunicações a respeito deste objeto, podem ser captados a partir da aplicação contextualizada da técnica.

A pergunta central que usamos para a construção dos discursos foi “ONDE VOCÊS ENXERGAM VALORES CIVILIZATÓRIOS AFROBRASILEIROS NA CIDADE?”. Essa questão norteou todas as atividades que foram utilizadas para a construção da DSC. Esta pergunta foi proferida por diversas vezes ao longo da aplicação da sequência didática, o que nos fez perceber que ao longo das aulas o olhar dos estudantes sobre o urbano vai sendo apurado, revelando discurso bastante ricos sobre a presença negra e das afroperspectivas no espaço urbano de suas vivências ou de suas memórias individuais.

Figura 9- Mapeamento das territorialidades em afroperspectiva segundo os estudantes



Fonte: Elaborado pela autora

O mapeamento foi um dos elementos centrais para a construção do discurso do sujeito coletivo. A pergunta central da nossa pesquisa tem o advérbio “onde” como comando do pensamento-discurso que buscamos revelar, e portanto, as respostas deveriam estar espacializadas. O padlet nos possibilitou obter esta informação vinculado a uma localização específica e produzir o mapa acima que está disponível no site <https://padlet.com/ana50297090/territorialidades-em-afroperspectiva-rbuefdo7bil5gt3l> >. Foi com base nestas respostas espacializadas no mapeamento, que as categorias discursivas puderam ser elaboradas, associando e dissociando as formas e funções dos espaços escolhidos.

O “onde” contido nesta pergunta é também uma indagação afroperspectivista, pois, quando retomamos a teoria da afrocentricidade a localização e agência dos africanos do continente e nascidos na diáspora é central para essa compreensão de mundo (Asante, 2009). Compreendemos, numa afroperspectiva geográfica, a localização como a consciência de si e os referenciais que orientam suas práticas socioespaciais e a ocupação do espaço e, como agência, as estratégias espaciais que são empregadas durante dos processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização vivenciados na diáspora africana.

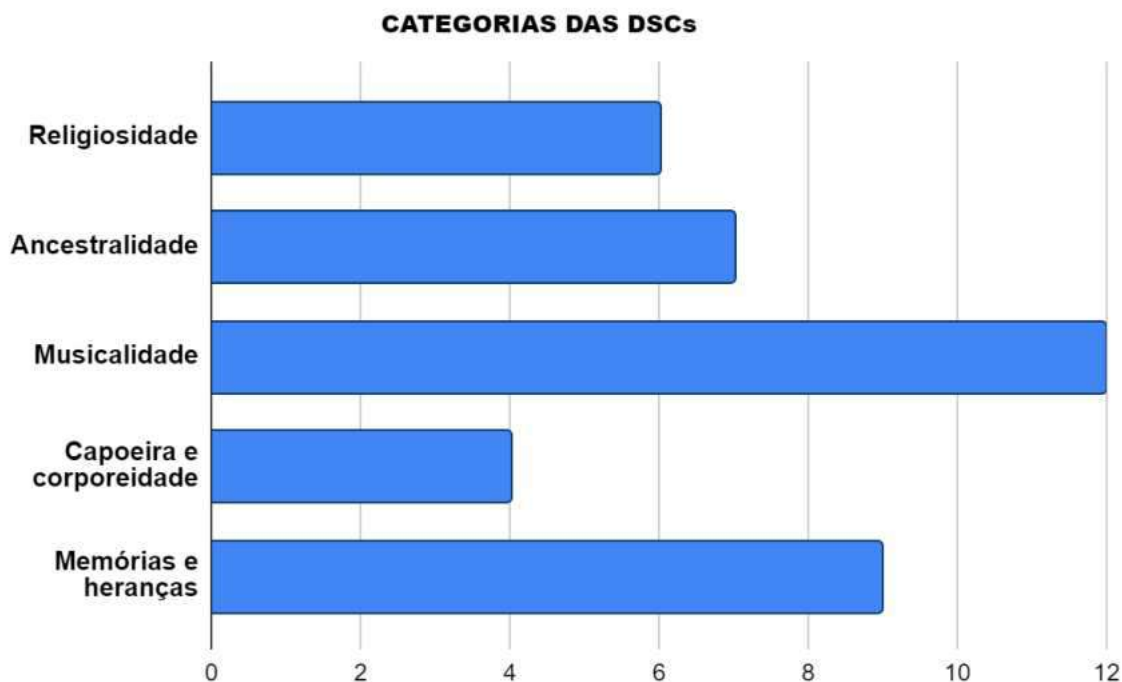
No subitem a seguir, trouxemos as análises dos dados qualiquantitativos produzidos a partir da aplicação do DSC.

6.2. Análise dos discursos

Utilizaremos os textos produzidos pelos estudantes durante a pesquisa e as legendas criadas para o mapa colaborativo, os textos e colocações orais. Essas informações foram trianguladas através da sua organização em uma planilha do Excel e a partir disso nos permitiu combinar as falas dos estudantes e produzir as DSCs. A partir deles captamos conjunto (s) de discurso(s) sobre o objeto investigado, refletindo Discurso(s) Coletivo(s) a partir dos textos desses sujeitos.

Cabe ressaltar que a maioria dos discursos traz duas ou mais categorias discursivas, não havendo uma relação entre o número de sujeitos pesquisados e a quantidade de categorias discursivas.

Gráfico 8- Categorias presentes nos discursos dos estudantes



Fonte: Elaboração própria

DSC 1: A religiosidade

“Aqui temos muitos valores civilizatórios, tem muitas igrejas, muitos terreiros, muitas rodas de capoeira, rodas de samba, entre outros. Na minha cidade são muito evidentes, as religiões que representam a religiosidade são muitas religiões como a igreja católica, igreja evangélica, igreja universal, umbanda, candomblé entre outras religiões. Na oralidade e religiosidade há casa de umbanda e candomblé que praticam e passam ensinamentos de forma oral para os seus “filhos”, como são chamados aqueles que fazem parte da religião. É uma religião rica em tradições e valores, que valoriza a ancestralidade e promove a busca pela sabedoria e equilíbrio espiritual. Também ensinam como enxergar e interagir com o meio ambiente, pois a energia vital manda respeitar a natureza.

Os valores civilizatórios afrobrasileiros permeiam profundamente a sociedade brasileira, influenciando não apenas nas manifestações culturais como o samba, o jongo, o baile charme e a capoeira. O candomblé é uma herança cultural, religiosa e filosófica africana que foi reformulada e adaptada às novas condições que oferecia o

Brasil. As pessoas que acreditavam na religião de matriz africanas era muito perseguida, sofria muito preconceito e muitas vezes eram mortas. Eu conheço pessoas que já tiveram intolerância religiosa na escola e no trabalho, por isso acho importante a gente conhecer e saber que não é "tudo do diabo". Valorizar as religiões de matriz africana pode ajudar a reduzir a violência, o racismo e a intolerância religiosa contra quem é da religião."

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) produzido a partir da categoria religiosidade traz consigo outros valores, mas destacamos as narrativas que colocaram a religiosidade como valor central de seus discursos. O valor civilizatório da religiosidade esteve presente em seis textos/falas, onde foram abordados diversos aspectos desta categoria.

Outras religiões também apresentam esses valores, pois eles permitem a interação respeitosa entre os indivíduos. Se a religiosidade fosse pensada e praticada em seu caráter mais essencial, teríamos a possibilidade de estabelecer relações de respeito e tolerância, entendendo a espiritualidade como um espaço de exercício da alteridade.

O sentido captado no discurso converge para outra questão presente: o caráter educativo da religiosidade. O caráter pedagógico associado à religiosidade e à prática da oralidade aponta para uma etapa essencial do processo civilizacional que educa segundo suas próprias perspectivas. Assim, entendemos que esse conhecimento e pedagogia oral, muitas vezes aliados à ludicidade, produzidos nos espaços religiosos de matriz africana, são essencialmente didáticos e afroperspectivistas. Segundo Noguera (2015), "a filosofia afroperspectivista usa a roda como 'método', portanto o aprendizado é essencialmente em roda, onde o mestre e o aprendiz se olham e têm a oportunidade do diálogo e da escuta verticalizada, mas compreendendo sua importância dentro do processo".

O DSC que aborda a religiosidade também traz, dentro desse caráter educativo, o respeito à natureza pautado na força vital. As espiritualidades africanas e indígenas têm na natureza uma parte fundamental para a existência de suas tradições, logo cabe a esse valor civilizatório propagar uma visão que contraponha a lógica predatória do sistema hegemônico. A esse aspecto, podemos também aliar o

perspectivismo ameríndio, que funciona a partir de uma relação uníssona entre homem e meio.

O sujeito coletivo aborda a importância desse processo de reconhecimento e valorização da religiosidade como um caminho para a mitigação dos efeitos violentos do racismo religioso. Essa visão é muito importante, pois ela é capaz de construir representações sociais onde a diversidade religiosa seja tratada como uma riqueza cultural e filosófica, ao invés de um local de disputa.

A produção desse sentido é uma dimensão extremamente importante, pois toca em um ponto muito sensível na escola e no bairro como um todo. O Parque São Francisco de Paula é um local com uma grande quantidade de instituições religiosas de matriz cristã e também de matriz africana, logo há tensões latentes que poderiam ser apaziguadas a partir de uma reorientação das representações do outro cristalizadas nos imaginários dos sujeitos. Acredito que esta pesquisa, ainda que de forma embrionária, produziu rachaduras em algumas concepções de religiosidade entre os estudantes.

DSC 2: A ancestralidade

"A nossa cidade é repleta de culturas e marcas de como nossos ancestrais foram e são fundamentais para a formação do país. A ancestralidade é um dos pilares fundamentais desses valores, representando as raízes africanas e a valorização das experiências e saberes transmitidos pelos antepassados. Muitos passaram para que chegássemos até aqui e ter conquistado o que conquistamos. Esses valores são importantes porque mostram como nossos ancestrais foram e são importantes para a formação do Brasil"

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) produzido segundo o valor civilizatório da ancestralidade tem como aspecto central a valorização do conhecimento e dos feitos dos ancestrais na construção do Brasil. Essa representação é fundamental para que possamos produzir uma educação antirracista, que se ocupe em educar sujeitos negros como cidadãos conscientes de que sua cidadania precisa ser constantemente reafirmada e reivindicada. Já os sujeitos não-negros reconheçam a diversidade e a diferença como importantes e não como elemento de inferiorização.

Outro aspecto importante, carregado pelo reconhecimento da ancestralidade negra como basilar na construção do Brasil, é transformar em potência transformadora de existência através dos erros, acertos e lições deixadas por quem veio antes. A ancestralidade pode ser a força motriz para a transformação pessoal e social dos sujeitos negros, mudando, portanto, a sociedade.

A capacidade de perceber a cidade através da ancestralidade demonstra que, a despeito das políticas de apagamento, genocídio e do racismo estrutural, a complexidade e a amplitude das estratégias de sobrevivência cultural mantiveram a presença negra inscritas no espaço urbano. Para isso, a filosofia afroperspectivista propõe um pensamento combativo ao racismo epistêmico e que transmita os valores e a visão de mundo necessários para a continuidade da existência do seu grupo.

DSC 3: A musicalidade

“Eu vejo que o samba mostra vários valores civilizatórios afro-brasileiro na cidade. O valor da religiosidade também está nele, há cantores que compõe músicas referentes às religiões de matriz africana. Existem vários lugares, músicas e etc. que falam e valorizam muito esses valores como na roda de samba. Na festa junina do meu terreiro teve uma roda de samba. Ficou todo mundo cantando junto, colocando a energia ali. Muitas pessoas falavam disso lá em onde minha família mora e durante o carnaval torcemos para a escola de samba do bairro.

Quando eu morava em Osvaldo Cruz, minha avó me levava em vários lugares. Era roda de samba, era Parque Madureira, era Escola de Samba, era Mercado de Madureira. Era muito bom! Quando viemos morar no Valverde ficou mais difícil de ir nesses lugares. A minha avó também morou próximo ao Cacique de Ramos e me contou que frequentava o local.

No samba vê-se muita circularidade, energia vital, memória, musicalidade, religiosidade, praticamente todos os valores. Relembramos isso e apreciamos acho que deveríamos ver mais importância sobre esse assunto. Minha família escuta samba e eu não gosto muito, mas é legal saber que eles (os sambas/sambistas) têm tanto conteúdo, tantas histórias que a gente nem imagina.”

O sujeito coletivo observa o samba, especialmente as rodas de samba como formas de expressão do valor civilizatório da musicalidade, abordada em 12 relatos. Esta musicalidade está associada também a religiosidade, afinal, a fronteira entre o sagrado e o profano dentro das religiões de matriz africana apresenta uma permeabilidade, ou uma outra configuração onde a corporeidade e a ancestralidade também se apresentam. Sobre a sua percepção da roda de samba, o sujeito coletivo descreve o que Nogueira aponta como uma filosofia afroperspectivista do “Sorriso Negro”:

“O samba “Sorriso Negro” – trilha sonora deste capítulo – traz perceptos, isto é, situações vividas e/ou imaginadas pelo artista que tratam de um tipo de devir negro como sinônimo de resistência e luta por liberdade. Os afetos dizem algo semelhante, são os modos de sentir e existir dos que são atravessados pela música. Nesse caso, o atravessamento e a vivência da arte trazem em si a reconciliação, o abraço como ocorrência que dá o sentido da liberdade. (Nogueira, 2015, s/n)

Assim a afectoesfera produzida na roda de samba se dá a partir da polifonia das vozes que se misturando e revelam a energia que todos colocam nos versos que falam de alegrias, lutas, dores e do cotidiano dos sujeitos comuns que vivenciam a cidade com dureza da vida e a beleza dos versos escritos por mãos negras.

A musicalidade aparece de forma muito enfática em discursos que deram origem a DSC. A musicalidade produz territorialidades e redes territoriais que oportunizam as pessoas a vivenciar a sua própria cidade, seu próprio bairro, mas também a partir da sua dinâmica empregar esforços em circular por outros lugares.

A musicalidade evidencia uma vida permeada de desterritorializações e reterritorializações que aprofundam a segregação socioespacial e a periferização na região metropolitana. A chegada de indivíduos nos arredores do Parque São Francisco de Paula em busca de oportunidades de habitações populares traz consigo memórias de outras partes da metrópole que já fizeram parte do cotidiano do sujeito coletivo. Essas memórias musicais são formadas de retalhos que constroem sentidos de sujeitos coletivos que, apesar de muito jovens, apresentam vivências marcantes do urbano.

No DSC também se encontra contradições, o pouco apreço pelo samba, mas a expressão afetuosa dos passeios com a família em que o samba está como um elemento central. A oportunidade de ouvir histórias familiares de pessoas mais

velhas onde o samba é um personagem capaz de estabelecer relações intergeracionais. O sujeito coletivo pode não gostar de samba, mas a criação do diálogo com os mais velhos, a rede de relações e a ampliação do espaço relacional apresentam a possibilidade de reconstrução de representações sociais pré-estabelecidas.

- **DSC 4: A capoeira e corporeidade**

"No trabalho referente aos valores civilizatórios afrobrasileiros na cidade, eu percebo a capoeira que é bastante ativa na minha vida. Eu treinava capoeira e via valores como: circularidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo, oralidade, ludicidade e energia vital. Onde moro, há uma igreja que oferece gratuitamente aulas de capoeira"

A categoria capoeira, sempre associada a corporeidade, foi abordada em 4 discursos. Este sentido está muito presente no bairro, onde a escola empresta a quadra para treino de um projeto social voltado para a capoeira. A capoeira é praticada por vários alunos e é uma oportunidade de prática de um esporte em uma periferia onde a oferta de equipamentos de cultura e lazer é muito escassa.

Segundo Nogueira, a afroperspectividade define o pensamento como "movimento de ideias corporificadas, porque só é possível pensar através do corpo." (Nogueira, 2015, p.44). Logo, se o corpo é a dimensão do profano, segundo a leitura judaico cristã, nas cosmovisões africanas bantu e iorubá os corpos dos sujeitos são parte de uma totalidade que é a máxima expressão do sagrado. A prática de atividades que busquem reconciliar a mente, o corpo e o espírito é parte da lógica afroperspectivista. Podemos entender a capoeira como uma prática de retomar a consciência da sua corporeidade.

A percepção desses espaços como "nossas pequenas áfricas" é parte de uma avaliação muito positiva do alcance da nossa sequência. A presença dessas territorialidades em igrejas, ainda que demonstrem em certa medida uma contradição, nos mostra que os valores civilizatórios afrobrasileiros estão em todos os lugares. Por outro lado, entendemos que a prática da capoeira, tal como qualquer

manifestação cultural afroindígena, deve evidenciar sua origem, sua história e seus sujeitos para que de fato produza efeitos no combate a práticas racistas.

- **DSC 5: Memórias e heranças**

"No lugar que escolhi notamos a preocupação de valorizar a arte e a cultura africana. Podemos ver a beleza da arte africana e como é importante conhecer essas coisas. Museus como estes são muito significativos para valorizar outras etnias, como por exemplo, a descendência africana. Esses locais são muito importantes para a nossa cultura e a nossa identidade da história do Brasil.

Nas cidades podemos encontrar diversos valores civilizatórios afrobrasileiros, como nas igrejas, escolas, museus, escolas de samba. Nos bairros historicamente negros nas cidades brasileiras como o bairro da Saúde, Gamboa, Santo Cristo e Madureira e também na Pedra do Sal, na área conhecida como Pequena África percebemos a importância da ancestralidade na formação dessas comunidades e na preservação de suas tradições culturais fortemente enraizados na cultura e na identidade da cidade

Os valores civilizatórios afro-brasileiros estão presentes em várias questões da nossa vida. No nosso próprio dia a dia, é algo que podemos relacionar a esses valores, até mesmo em festas dos nossos familiares. Eu acho esses valores tão lindos, interessantes e nós vimos eles no nosso dia a dia e nem ligamos. "

Eu percebi que os valores incluem a importância da ancestralidade, da solidariedade comunitária, da valorização da oralidade, da música e da dança como formas de expressão e também o respeito à natureza. Coloquei Paraty pois eu visitei a cidade junto com a minha família, lá falaram que a rua foi feita por africanos e podemos ver a importância dos africanos na construção das cidades, inclusive como se escondiam em quilombos.

As desigualdades sociais e injustiças sociais também deixam marcas na cidade. Muitas vezes comunidades negras e periféricas enfrentam condições precárias de moradia, acesso a serviços básicos e empregos, mostrando toda discriminação. Eu escolhi esse local porque acho que ter lugares como esse centro cultural assim pode ajudar a valorizar a cultura dos afrodescendentes e diminuir o racismo."

A DSD acima foi produzida a partir de 8 ocorrências de expressões-chaves e ideias centrais que fizessem alusão ao valor civilizatório afrobrasileiro da memória e a herança africana. Muitos dos locais revelados no mapeamento foram locais associados ao valor da memória, como museus, centros culturais e lugares de memória que mostram a elementos da experiência africana na diáspora brasileira. Um dos locais mais importantes que pudemos ter ciência com essa pesquisa foi o Museu de Etnologia Odé Gbomi, que apresenta artefatos artísticos de origem yorubá e fica em um bairro vizinho ao Parque São Francisco de Paula/ Km32.

O sujeito coletivo, aqui representado, consegue atribuir sentidos afroperspectivados a situações extraordinárias, como uma viagem em família ou a uma festa familiar, e também aos espaços/ situações do cotidiano, que revelam a multiescalaridade está presente na forma como ele percebe os valores civilizatórios afrobrasileiros. As relações familiares são, em certa medida, uma reconstrução afrodiaspórica, onde nas terras estrangeiras o sentido de família também é ressignificado como forma de sobreviver e se perpetuar. Entendemos que apenas a partir de um olhar atento para si próprio e para o espaço, os sentidos da vida urbana afroperspectivada se apuram.

Nessa narrativa também encontramos a noção da desigualdade socioespacial do urbano que se constrói a partir de questões raciais e classe. Essa observação é bastante interessante por compreendermos que, tradicionalmente , a desigualdade socioespacial é colocada essencialmente como uma socioeconômica. Por outro lado, a sequência didática foi construída, centrando as narrativas negras de territorialização e desterritorialização de corpos negros, portanto o constructo raça ganha papel de destaque na análise socioespacial.

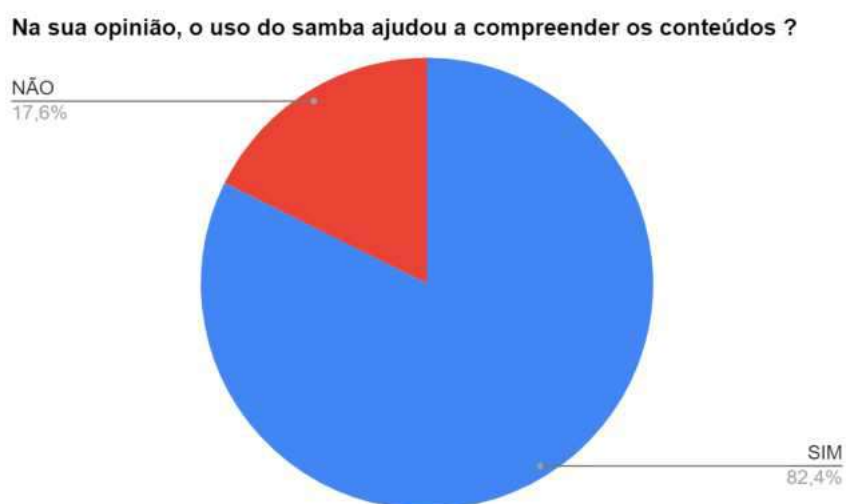
Muitas expressões chaves poderiam ser categorizadas em outro grupamento, essa condição é muito própria dos valores civilizatórios afrobrasileiros, pois as territorialidades tratadas e elencadas na pesquisa são atravessadas por múltiplos valores. Evidenciando a relação de interconexão entre as manifestações culturais afrodiaspóricas, as afroperspectivas e os valores civilizatórios afrobrasileiros

6.3. Impressões dos estudantes sobre as atividades

Neste subitem trouxemos algumas impressões dos estudantes sobre o trabalho (Gráficos 8 a 10). Essas impressões foram baseadas no “Questionário final: Geografia, samba e cidade” disponível no anexo 2. A partir das respostas, produzimos DSCs representativas dessas percepções dos estudantes do seu aprendizado e envolvimento com a sequência didática.

A seguir trouxemos DSCs produzidas a partir das respostas abertas dos alunos no questionário final.

Gráfico 9- Percepção das vantagens do uso do samba para compreender os conteúdos.



Fonte: Elaboração própria

DSC: *"O samba ajudou, fez parte da urbanização e da história de criação do Rio de Janeiro. Tudo está ligado e é algo bastante interessante. O samba tornou a aula mais prática e dinâmica e o conteúdo melhor para entender."*

A primeira pergunta foi “na sua opinião, o uso do samba ajudou a compreender os conteúdos?” onde 82,4% da turma admitiu que o samba compreende os conteúdos de geografia. Infelizmente, os alunos que integraram os 17,6% que responderam negativamente não apresentaram narrativas que nos

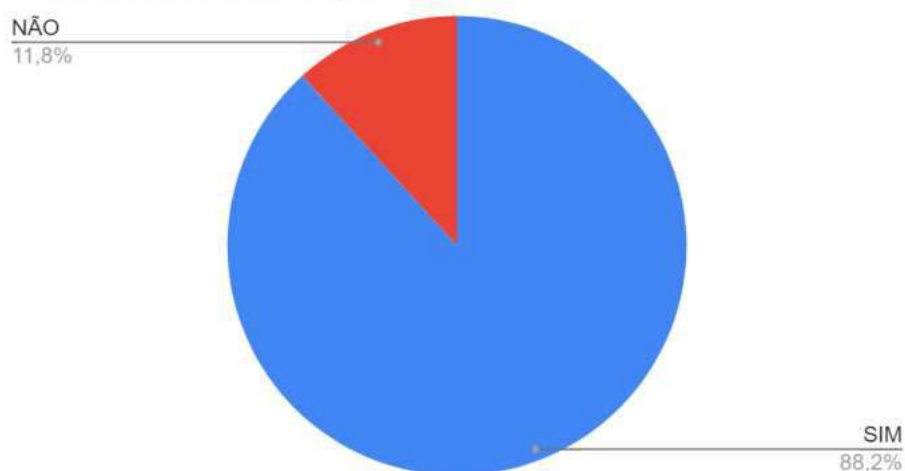
ajudasse a refletir sobre as atividades. As justificativas nos ajudaram a construir uma DSC que os estudantes apontam que o samba foi um recurso válido para compreensão da dinâmica urbana do Rio de Janeiro. Esta constatação coaduna com a construção das DSCs serem extremamente ricas e apresentarem perspectivas sobre o urbano na concepção dos estudantes.

DSC: “O uso de audiovisual ajuda bastante a entender a matéria por ser algo que fica na mente e chama atenção”

A segunda pergunta, “Na sua opinião, o uso dos materiais audiovisuais (pinturas, documentários, músicas e vídeos) contribuiu para compreensão dos conteúdos? ” Apresentou 100% de respostas positivas, apontando que o uso de material audiovisual torna os conteúdos mais interessantes e ajuda na objetivação de conceitos mais subjetivos. Na verdade, a música, os filmes, os vídeos e as histórias afetam os estudantes de forma diferente da aula tradicional, gerando interesse e oportunidade de que indivíduos com interesses e formas distintas de aprendizado sejam contemplados no processo de ensino-aprendizagem.

Gráfico 10- Percepção sobre o uso do jogo das memórias

Na sua opinião, o uso do Jogo das Memórias contribuiu para compreensão dos conteúdos?



Fonte: Elaboração própria

DSC: *“Foi muito eficaz, pois ajudou a conhecer pessoas importantes e me familiarizar mais com a matéria. É sempre bom aprender o que veio antes da gente”*

A questão 3 (gráfico 10) aborda a percepção dos alunos sobre o uso do jogo das memórias no processo de aprendizado e, segundo os respondentes, 88,2% consideraram que a utilização do jogo das memórias foi eficaz no processo de reconhecimento de agentes que colaboraram para a cultura do samba. Além disso, o discurso se aproxima bastante do valor de ancestralidade, quando dá importância “a quem veio antes”.

Na questão 5 perguntamos qual parte do trabalho os estudantes mais gostaram. As respostas trouxeram bastante aspectos do trabalho e reforçam o nosso entendimento de que o uso de ferramentas variadas favorece a multiplicidade dos sujeitos. Um trabalho que busca trabalhar com a produção de sentidos que se aproximam do conceito de diversidade precisa pensar seus próprios métodos de forma a contemplar a diversidade de sujeitos.

O sujeito coletivo apontou com bastante recorrência organização em roda como um aspecto positivo do trabalho, apontando que o método afroperspectivista é um caminho profícuo para a produção de aulas onde a atividade de diálogo seja fundamental. Outro aspecto abordado foi a produção do mapa e o trabalho coletivo, que são duas atividades que estão amarradas e produziram o nosso “Mapa de Territorialidades em afroperspectiva”.

DSC : *“Eu gostei de criar o mapa, descrever o que está por perto e postar o trabalho. Gostei do trabalho coletivo, do debate, do bate papo, sobre samba e a parte de (perceber) aplicação dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros. Também gostei que todos ficaram em roda para comentar o assunto”*

DSC : *“Sobretudo, o fato de falar sobre inclusão de pessoas negras na sociedade. Gosto de saber sobre nossa ancestralidade.”*

Na pergunta 6, perguntamos “qual parte das atividades poderia melhorar?” e não recebemos muitas sugestões diretamente ligadas à atividade que pudéssemos atribuir à fala do sujeito coletivo. A maioria dos estudantes reconheceram que não há mudanças a serem feitas, que foi um trabalho interessante e que poderiam haver mais aulas assim. Os problemas apontados em condição de recorrência estavam relacionados principalmente à questão da infraestrutura que, nas primeiras atividades, apresentavam falhas, como o sistema de som da sala e a internet que não funcionavam adequadamente.

***DSC:** Nenhuma. Na minha opinião nada. Por que foi uma forma diferente e foi melhor de entender os assuntos. Foi um trabalho bem interessante. Eu por exemplo não conhecia tais histórias. Queria mais aulas assim.*

***DSC:** Não consigo entender a letra dos sambas e o som da caixa estava ruim.*

Ainda que faça parte do discurso proferido por um único estudante, cabe ressaltar a seguinte resposta dada à questão 6: “Parar um pouco de falar de religião”. Esta resposta evidencia uma certa resistência à discussão de temas que envolvem religiosidades de matriz africana. A Escola Estadual Quilombo de Candeia recebe frequentemente praticantes de religiões de matriz cristã para realizar atividades como palestras e atividades lúdicas, e raramente sua presença, conteúdo e intenções são questionados tanto por estudantes quanto por outros segmentos da comunidade escolar. Essa resistência, ainda que minoritária, é importante, afinal, “um sujeito coletivo, como o entendemos no Discurso do Sujeito Coletivo, é muito mais do que um ‘nós’, que expressa apenas um tipo muito particular de sujeito coletivo que fala; e, também, menos, já que um único indivíduo também pode ser um sujeito coletivo.” (Lefevre; Lefevre, 2006, p. 518).

Por outro lado, a manifestação positiva de estudantes praticantes de religiões de matriz africana, que em diversas situações se veem pouco representados ou têm suas religiões demonizadas ou exotificadas no ambiente escolar como reflexo do racismo religioso propagado na sociedade em torno dessas espiritualidades, também é relevante. Três alunas, quando indagadas sobre a questão 5, “qual parte

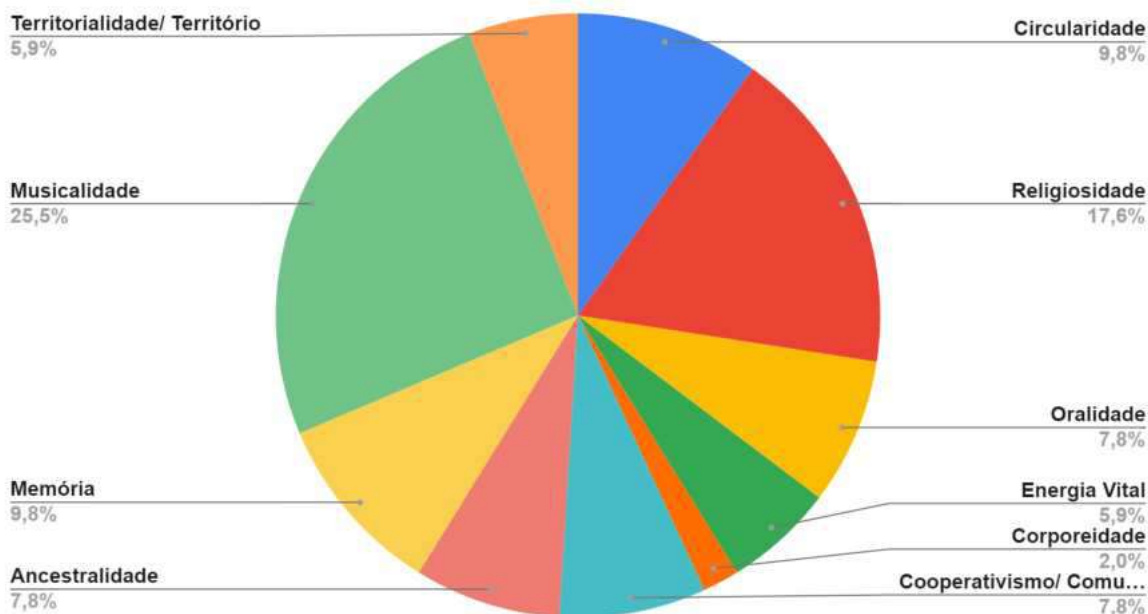
do trabalho você mais gostou?”, trouxeram ancoragens como: “amei fazer esse trabalho”, “escrever o texto sobre meu terreiro” e “poder compartilhar um pouco sobre minha religião com meus colegas”. Esses fragmentos e as atividades como um todo trazem à tona a vontade de que alguns assuntos, vistos como tabu, sejam tratados de forma respeitosa a partir das escritas e oralidades de seus agentes.

Entendemos o questionário final como uma forma de oportunizar aos estudantes a avaliação do seu próprio processo de aprendizado e a sugestão de melhorias na atividade. Essas falas foram essenciais para que alguns pontos fossem remodelados e pudéssemos produzir um produto educacional de qualidade.

Retomando a pergunta 4 do questionário, obtivemos, a partir de dados qualitativos, resultados que coadunam com os discursos analisados no item anterior. Cabe salientar que, durante a produção das DSCs, por vezes analisamos as ideias centrais e repensamos nossas escolhas na categorização, dado que todos os valores civilizatórios afro-brasileiros estabelecem entre si um enredamento e uma relação de complementaridade. Contudo, a análise quantitativa da pergunta “qual dos valores civilizatórios afro-brasileiros você consegue observar de forma mais evidente no cotidiano? (marque até 3 opções)” nos permitiu validar a maior parte de nossas escolhas. Esses dados estão representados abaixo no gráfico 11.

Gráfico 11- Os valores civilizatórios afrobrasileiros que foram percebidos de forma mais evidente no cotidiano dos estudantes.

Qual dos valores civilizatórios afrobrasileiros você consegue observar de forma mais evidente no nosso cotidiano? (marque até 3 opções)



Fonte: Elaboração própria

O valor civilizatório visto de forma mais evidente e recorrente no espaço urbano foi a musicalidade. Este valor atravessou toda a nossa sequência, tendo o samba como objeto-chave da pesquisa e também demonstra como é possível estabelecer a relação da música com uma multiplicidade de expressões culturais, religiosas e políticas de base negra.

A religiosidade é o segundo valor civilizatório observado com maior recorrência, sendo a opção de 17,6% dos respondentes. Inferimos que este resultado está intimamente relacionado com as territorialidades cotidianas vivenciadas pelos estudantes, dado que o Km32 é um bairro periférico, com terrenos grandes e baratos, além da proximidade com elementos como rios e matas, apresentando uma série de vantagens para a construção de templos de religião afro-brasileira. Por outro lado, há uma forte presença do cristianismo — no nome oficial do bairro, inclusive - e do protestantismo, estabelecendo, em muitos casos, relações tensas com os terreiros.

Em terceiro lugar, a circularidade e a memória aparecem em 9,8% das respostas, também reforçando a atribuição de sentidos a espacialidades cotidianas a partir desses valores.

Por outro lado, a territorialidade, um valor civilizatório fundamentalmente geográfico, aparece em apenas 5,9% das respostas. O valor civilizatório da territorialidade foi central na produção do mapeamento, mas não apareceu de forma tão evidente para os estudantes. Visto isso, notamos que, em futuras aplicações, a questão conceitual em torno do território deve ser tratada de forma mais profunda. Para isso, devemos pensar e buscar conceituações que se aliem às afroperspectivas, compreendendo que os estudos do campo das geografias negras podem fornecer arcabouço teórico e metodológico para que, em outras pesquisas, possam trazer novos desdobramentos deste trabalho.

Contudo, o reconhecimento das “pequenas Áfricas” difusas pelo espaço urbano representou um grande avanço na minha prática docente, sendo este responsável por construir novas representações sociais e ancoragens acerca do potencial da sala de aula como um espaço de transformação social antirracista.

CONCLUSÕES

Faremos um panorama geral sobre a colaboração e as limitações deste trabalho para a construção epistemológica de uma geografia escolar em afroperspectiva. Trazendo às pessoas leitoras aquilo que foi alcançado em relação ao tema investigado e aos objetivos elencados na pesquisa.

As cidades brasileiras quando vistas com um olhar afroperspectivistas, isto é, colocando todos os sujeitos (negros, indígenas, mulheres, pobres, moradores de comunidades etc.) em local de importância na dinâmica socioespacial, demonstra como nossos ancestrais foram e são fundamentais para a formação do Brasil. Ver o mundo por uma ótica afroperspectivista é colocar pessoas subalternizadas como agentes produtores de “geo-grafias” narradas em suas “escrevivências”. Entretanto essas geografias não são exclusivistas ou essencialistas, elas perpassam pela busca e reafirmação da cidadania de todos os brasileiros

A reflexão sobre a importância do espaço e do território para as comunidades negras e periféricas, e a compreensão do processo de expropriação de territórios e recursos é fundamental para a construção de sujeitos capazes de reconhecer as contradições do espaço urbano. Sobre a importância do arcabouço territorial Muniz Sodré reforça a importância das territorialidades:

“As comunidades litúrgicas conhecidas no Brasil como terreiros de culto constituem exemplo notável de suporte territorial para a continuidade da cultura do antigo escravo em face dos estratagemas simbólicos do senhor, daquele que pretende controlar o espaço da cidade. Tanto para o indígena quanto para os negros vinculados as antigas cosmogonias africanas, a questão do espaço é crucial em toda a sociedade brasileira (ao lado dela, em grau de importância, só se coloca a questão da força, do poder de transformação e realização, que perpetua a dinâmica da vida). Mas essa não é uma questão exclusiva de determinados segmentos étnicos. Para todo e qualquer indivíduo da chamada “periferia colonizada” do mundo, a redefinição da cidadania passa necessariamente pelo remanejamento do espaço territorial em todo alcance da expressão” (Sodré, 1988, p.20)

Portanto, as análises produzidas a partir das DSCs vão de encontro às geo-grafias negras reconhecidas na revisão bibliográfica proposta e que passam a ser debatidas e refletidas pelos estudantes a partir da geografia e do samba. Essas atividades têm o potencial de repensar o espaço e a cidadania “desde dentro” (Guimarães, 2020), isto é, a partir do local de onde se fala, na corporeidade que se habita.

O samba é um elemento cultural que narra a cidade a partir da perspectiva dessas pessoas, e ele é uma ferramenta que contribui para estudar o espaço urbano a partir do olhar dos nossos vizinhos, nossos amigos, nossos familiares e dos nossos ancestrais. Eles podem não estar em destaque nos livros de história ou nos monumentos da cidade, mas imprimiram nelas suas afroperspectivas através da musicalidade, da corporeidade, da oralidade, da circularidade, do comunitarismo nas tradições culturais e religiosas negras.

No início do século XX, o grande sambista, compositor e artista plástico Heitor dos Prazeres, ao observar a região portuária do Rio de Janeiro, a apelidou de “Pequena África” por haver uma intensa circulação de pessoas negras, quituteiras, mães de santo, trabalhadores da estiva, capoeiristas e sambistas. A partir dos valores e culturas espalhados por todo o mundo, é possível perceber a presença negra nas cidades e aprender sobre as estratégias de sobrevivência das comunidades afro-diaspóricas.

O jongo, o maracatu, o coco, a umbanda, o candomblé, o rock, o samba, o jazz, o blues e a capoeira são algumas das muitas manifestações culturais negras na diáspora que possuem incutidos em si valores civilizatórios afro-brasileiros. Poderíamos investigar e construir sequências sobre como cada uma dessas manifestações se especializou nas cidades brasileiras e até mesmo em outros países da diáspora africana, se considerarmos a produção de geografias negras alicerçadas em afroperspectivas.

Realizamos um mapeamento de territórios onde identificamos valores civilizatórios afro-brasileiros que estão territorializados no espaço urbano, sendo identificados nos terreiros, nos centros culturais e nos espaços “de samba”, nos permitindo imaginar como existem “pequenas Áfricas” espalhadas pelas cidades a serem percebidas, vistas e pesquisadas. Esses valores são afroperspectivas, são formas de ver o espaço geográfico a partir de memórias e heranças deixadas por ancestrais africanos; elas nos contam histórias de existências que foram marginalizadas pela violência da escravidão e do racismo, mas que resistiram e nos ensinam formas de bem viver.

A aplicação da sequência didática através de artifícios e artefatos, que evidenciam as geografias presentes no pluriverso do samba, demonstrou que os estudantes reconhecem nesses métodos “não tradicionais” formas mais prazerosas

e efetivas de construir análises e conceitos sobre o urbano. Esses resultados foram apresentados a partir dos DSCs criados com base na avaliação dos estudantes das aulas e atividades.

Os sentidos captados revelaram, por meio do Discurso do Sujeito Coletivo, que refletem também o conteúdo expresso no mapa, que a leitura do espaço urbano e da dinâmica socioespacial está centrada nas categorias religiosidade, musicalidade, ancestralidade, capoeira, memórias e heranças. Esses foram os sentidos que foram captados através da pesquisa dos estudantes do 2º ano integral do Colégio Estadual Quilombo de Candeia, que evidenciam o olhar dos estudantes sobre o espaço urbano impregnado de afroperspectivas reconhecidas a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

Embora o samba seja um patrimônio cultural e elemento da identidade nacional brasileira, compreendemos que o samba é um elemento muito presente na vida das pessoas da região metropolitana do Rio de Janeiro. Esta sequência é uma proposta que deve ser repensada e adaptada de acordo com os contextos em que for aplicada. Também reconhecemos que outras manifestações culturais podem fazer mais sentido em diferentes partes do país, mas entendemos que as afroperspectivas e os valores civilizatórios afro-brasileiros podem ser recursos analíticos e didáticos para outras manifestações culturais como o rap, o jongo, a congada, o maracatu, dentre outras.

As afroperspectivas vão muito além de positivar ser negro ou indígena dentro de uma estrutura racista e genocida; promovem e fortalecem em alunos e professores o movimento contínuo de pensar a si próprios como sujeitos afrodiaspóricos. Com base nessas afroperspectivas, poderemos produzir uma geografia escolar negra que contribui para a construção de uma educação geográfica efetivamente antirracista e comprometida com o diálogo a partir da diversidade das geo-grafias brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M.; MATTOS, H. Festas, patrimônio cultural e identidade negra. Rio de Janeiro, 1888–2011. Arteloge. **Recherche sur les arts, le patrimoine et la littérature de l'Amérique latine**, n. 4, 2013.

ALVES, G. C. Território e territorialidade: uma proposta geográfica para a análise do processo constitutivo da cultura afro-brasileira. In: **IV Congresso Internacional do Núcleo de Estudos das Américas**, Rio de Janeiro, 2014.

ARAÚJO, D. L. **O que é (e como faz) sequência didática?**. Entrepalavras, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

ASANTE, K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

AZEVEDO, Í. L. B. As representações do Samba na prática escolar como estudo de caso. 2021. **Dissertação** (Mestrado em Estudo dos Meios e da Produção Mediática) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Acesso em: 2023-05-25.

BARBOSA, J. L. Atlântida negra: a utopia da cidade afro-brasileira nas paisagens estéticas de Heitor dos Prazeres. **XVI Colóquio Internacional de Geociências**. Barcelona, 2-7 de maio de 2016.

BARBOSA, J. L. **Cultura e território**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris Ltda., 2017. v. 01. 128p .

BARROZO, M. B. ; SILVA, A. B. . Valores civilizatórios e geografia: um debate sobre memória e narrativa. **Revista África e Africanidades**, Quissamã - Online, p. 175 - 187, 23 set. 2021.

BARROZO, M. B.; ANTUNES, S. F. Geo-grafias da diáspora: o matriarcado africano no espaço urbano. **Revista Continentes**, [S.l.], v. 1, n. 21, p. 251-279, mar. 2023. ISSN 2317-8825. Disponível em: <https://www.revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/view/346>.

BEZERRA, A. C. A. Cidade e Escola: tecendo os caminhos, os (des)encontros e os horizontes da sala de aula. In: LIMONAD, Ester; BARBOSA, Jorge Luiz (orgs.). **Geografias: Reflexões Conceituais, Leituras da Ciência Geográfica, Estudos Geográficos**. São Paulo: Editora Max Limonad, 2020.

BRANDÃO, A. P. (org). **Saberes e fazeres**, v.3 : modos de interagir - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 07/12/2021

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 07/12/2021

BRASIL, **Lei 12.288 de 20 de julho de 2010**. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm> Acesso em: 06/06/2024

CAETANO, A. A cultura do samba na prática educativa da geografia: uma proposta de implementação da lei 10639/2003. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)** - ABPN, v. 3, p. 113-130, 2012.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes In **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.13, nº Especial, p. 678-686, dez 2020. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178>

CAMPOS, A. **Do quilombo à favela: a produção do espaço criminalizado no Rio de Janeiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, v. 500, 210 p. 2010.

CASTELLAR, S. V. **Geografia Escolar**: contextualizando a sala de aula. Editora CRV, 2023.

CASTRO, P. **Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici**. *Análise social*, p. 949-979, 2002.

CALLAI, H. C. A geografia escolar: e os conteúdos da geografia. **Anekumene**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 128–139, 2011. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anekumene/article/view/7097>> . Acesso em: 9 abr. 2023.

COSTA, K. S. **Representações sociais e ensino de geografia: a geografia revelada no samba**. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado de Ensino em Educação Básica)—Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CRUZ, V. C. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: CRUZ, V. C.; OLIVEIRA, D. A. (org.). **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, p. 15-36. 2017.

CUNHA, A. R. **Corpos Indóceis**: reflexões acerca da corporeidade negra na cidade do Rio de Janeiro. , [S.l.], v. 1, n. 21, p. 230-250, mar. 2023. ISSN 2317-8825. Disponível em: <https://revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/view/353>>. Acesso em: 23 mar. 2024.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. In: **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**, v. 1, p. 26-46, 2020.

FERNANDES, N. N. **Escolas de samba: sujeitos celebrantes e objetos celebrados**. Rio de Janeiro: Coleção Memória Carioca, v. 3, 2001.

GUIMARÃES, R. S. Os sentidos da Pequena África: políticas patrimoniais e conflitos urbanos no Rio de Janeiro. In: Izabela Tamasso; Renata de Sá Gonçalves; Simone Vassallo. (Org.). **A antropologia na esfera pública: patrimônios culturais e museus**. 1ed. Goiânia: Editora Imprensa Universitária / ABA, 2019, v. 1, p. 363-391.

GUIMARÃES, G. F. **Rio Negro de Janeiro: olhares geográficos de suas heranças negras e o racismo no processo-projeto patrimonial**. Tese de Doutorado. 2015. Programa de Pós-graduação em Geografia, UFBA. 2015.

GUIMARÃES, G. F. Geo-grafias negras & geografias negras. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. Ed. Especi, p. 292-311, 2020.

HAESBAERT, R. O território e a territorialidade in: FONSECA, D e GIACOMINI, S.M (Orgs.). **Presença do Axé**. Mapeando terreiros no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2013.184p.

HAESBAERT, R. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEoграфия**, v. 22, n. 48, 16 jun. 2020.

HAESBAERT, R. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na “América Latina”**. Buenos Aires e Niterói: Clacso e Universidade Federal Fluminense, 2021.

HARMONY DA SILVA, D.; SOARES, C. C. M. O ensino afroperspectivista em sala de aula por um olhar outro da educação. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 150-168, jul. 2021. Disponível em: <<https://www.publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/56606/38453>> . Acesso em: 30 nov. 2021.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj 17-44, 2001.

JULIASZ, P. C. S.; CESTARI, A. D. Educação geográfica e o espaço urbano: o estudo do lugar por meio de sequência didática. **Formação@ Docente**, v. 10, n. 3, 2018.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, J. J. V. O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. In: **O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. p. 138-138, 2000.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: Educs, 2003.

LEFEVRE, F; LEFEVRE, A. M. C. **O sujeito coletivo que fala**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 10, p. 517-524, 2006.

LOPES, N. **Dicionário da Hinterlândia carioca**: antigos “subúrbios” e “zona rural”. Rio de Janeiro: Pallas, 2012

LOPES, N.; SIMAS, L. A. **Dicionário da história social do samba**. Editora José Olympio, 2015.

LUSSAUT, M. **L’homme spatial**. Construction sociale de l’espace humain. Paris: Seuil. 2007

MACHADO, A. F. **ODUS**: Filosofia Africana para uma metodologia afrorreferenciada. 2019.

MAIA, E. J. P. **A institucionalização da geografia escolar no século XIX**. Anais do XIV ENANPEGE. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78268>> . Acesso em: 06/03/2024.

MORAIS, J. J. P; ROQUE ASCENÇÃO, V. O. Sequências didáticas à luz do ensino de geografia por investigação. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 4, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/72439>. Acesso em: 24 mar. 2024.

MOREIRA DE OLIVEIRA, J.; ALVES DA SILVA, J. Práticas afroperspectivadas e griotagem em educação. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), [S. l.], v. 12, n. 31, 2020. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/827>> . Acesso em: 26 jun. 2023.

MOURA, R. M. **No princípio, era a roda**: um estudo sobre samba, partido-alto e outros pagodes. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1979

NASCIMENTO, B. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. Publicado originalmente em: Afrodiáspora Nos. 6-7, pp. 41- 49. [1985]. In: RATTIS, A. **Eu sou atlântica**; sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial, p. 117-127, 2006.

NOGUERA, R. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia. **Griot**, v. 4, p. 1, 2011.

NOGUERA, R. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. N°18: p.62-73, mai/out, 2012.

NOGUERA, R. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)** - ABPN, v. 3, p. 147, 2012b.

NOGUERA, R. "Um sorriso negro": Dona Ivone Lara e a ética de filosofar com o tamborim. In: Renato Noguera; Ronie Silveira; Sérgio Schaefer. (Org.). **O Samba e a Filosofia**. 1ed. Curitiba: Primas, 2014, v. , p. 201-224.

NOGUERA, R. **Ensino de filosofia e a lei 10639**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

NOGUERA, R. Sambando para não sambar: afroperspectivas filosóficas sobre a musicalidade do samba e a origem da filosofia. in SILVA, Wallace Lopes (Org.). **Sambo, logo penso: Afroperspectivas filosóficas para pensar o samba**. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

OLIVEIRA, D. A. **Por uma geografia nova do ensino de África no Brasil**. Espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero. Goiânia, Gráfica da UFG, p. 09-32, 2018.

OLIVEIRA, D. A. A inscrição espacial do racismo e do antirracismo: a 'pequena África' como forma espacial de descolonização da área central e portuária do Rio de Janeiro. In: **XIII ENANPEGE - A Geografia Brasileira na Ciência Mundo**: produção, circulação e apropriação do conhecimento, 2019, São Paulo. XIII ENANPEGE - A Geografia Brasileira na Ciência Mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento, 2019.

QUIJANO, A. O que é essa tal de raça? In SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil**. Belo Horizonte, M.G.: Autêntica, 2007, p. 75-90

RAMOSE, M. B. **Globalização e ubuntu**. Epistemologias do Sul, v. 2, 2009.

RATEAU, P.; MOLINER, P.; GUIMELLI, C.; ABRIC, J. C. Teoria das Representações Sociais. Tradução: Claudia Helena Alvarenga. In: Van Lange, P. A. M.; Kroganski, A. W.; Higgins, E. T. (Org.). **Handbook of theories of social psychology**, v. 2. London: SAGE, p. 477-497, 2012.

RATTS, A. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 34, p. 125-140, jan./jun. 2010.

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

RATTS, A. Geografia e cultura afro-brasileira no horizonte da educação das relações étnico-raciais. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 01, p. 32-57, 2024.

ROLNIK, R. Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: o negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007, p. 75-90.

SANT'ANNA, B. N. **Acumulação flexível em questão**: uma análise a partir da Ambev Cervejaria Rio de Janeiro, Campo Grande, Rio de Janeiro – RJ. Espaço Economia. 2020.

SANTOS, B. B. O avanço das novas direitas em Nova Iguaçu/RJ: a cidadania como oportunismo político. In: **XVI SIMPURB - Simpósio Nacional de Geografia Urbana**, 2019, Vitória. Anais do XVI Simpósio Nacional de Geografia Urbana - XVI SIMPURB. Vitória, 2019. v. v. 1. p. 1578-1592.

SANTOS, M. **O Território e o saber local**: algumas categorias de análise In. Cadernos IPPUR/UFRJ/Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. – ano 1, n.1 (jan./abr. 1986) – Rio de Janeiro : UFRJ/IPPUR, 1986.

SANTOS, M. **O Espaço do cidadão**. São Paulo: EDUSP, 1987.

SANTOS, M. **O espaço geográfico como categoria filosófica**. Terra Livre, n. 5, 1988.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. Vol. 1. Edusp, 2002.

SANTOS, R. E. **Ensino de geografia e currículo**: questões a partir da Lei 10.639. Terra Livre, v. 1, n. 34, 2010.

SANTOS, R. E. Sobre especialidades das relações raciais: raça, racialidade e racismo no espaço urbano. In: SANTOS, Renato Emerson dos Santos. (Org.) **Questões Urbanas e Racismo**. Petrópolis: DP et Alii; Brasília: ABPN, 2012, p. 36-67.

SANTOS, R. E. Expressões espaciais das relações raciais: algumas notas. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2022.

SILVA, D. R.; SILVA, F. V. (R)existência afroprismática: moções e meditações afroperspectivistas para a educação. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020.

SILVA, G. R. **Azoilda Loretto da Trindade**: o baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Tese de Doutorado. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. 2020.

SILVA, L. T. **Os sentidos atribuídos pelos professores de geografia à educação ambiental: olhares sobre a questão**. 2003. 260 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2003.

SILVA, L. T. **Sentidos da relação escola comunidade**: permanências e potencialidades. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Curso de Cultura, Organização e Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, N. F. **Políticas públicas e segregação socioespacial**: Programa Minha Casa Minha Vida em Nova Iguaçu-RJ. 2016. 113f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016.

SILVA, P. F. **Raça e cidade**: a produção do Espaço Urbano sob a ótica das relações raciais na cidade do Rio de Janeiro, século XIX. XIII Enanpege. São Paulo. 2019

SILVA, W. L. **Praças negras**: territórios e fronteiras nas margens da pequena África de Tia Ciata (1890-1930). 2014. Tese de Doutorado. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico Raciais), CEFET/Rio de Janeiro.

SILVA, W. L. (Org.). **Sambo, logo penso**: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba. Rio de Janeiro: Hexis:Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

SILVA, W. L. Geosambalidade: As máquinas de guerra do espaço racial. **Cosmos e Contexto**, v. 1, p. 1-33-1, 2020. Disponível em:
<<https://cosmosecontexto.org.br/geosambalidade-as-maquinas-de-guerra-do-espaco-racial/>> Acesso em 18/10/2022.

SILVA, W. L. “No terreiro de preto velho há uma festa de yaô”:os labirintos da casa de tia Ciata. In: BARONE, Ana Cláudia Castilho; SILVA, Gleuson Pinheiro; SANTOS, M. G. F. (org.). **Samba e cidade**. São Paulo: Intermeios, 2021.

SIMAS, L. A. Dos arredores da Praça Onze aos terreiros de Oswaldo Cruz: uma cidade de Pequenas Áfricas. **Revista Z Cultural**, Rio de Janeiro, ano XI, n. 1, 2016.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. São Paulo: Vozes, 1988.

SODRÉ, M. **Samba, o dono do corpo**. Mauad Editora Ltda, 1998.

SOUSA, C. P., VILLAS BÔAS, L. P. S., NOVAES, A. D. O., & DURAN, M. C. G. **Representações Sociais**: estudos metodológicos em educação. Curitiba: Champagnat, 2011.

TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. **Proposta Pedagógica**, p. 30, 2005.

TRINDADE, A. L. (org.). **Africanidades brasileiras e educação**: salto para o futuro. Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2003.

UGALDE, M. C. P.; ROWEDER, C. Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, p., 2020.

WERNECK, J. **O samba segundo as lalodês**: mulheres negras e cultura midiática. Hucitec Editora, 2020.

ZABALA, A. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. In: **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.53-87

ANEXO A – Questionário Preliminar – Geografia e samba

Questionário Preliminar - Geografia e samba

Nome: _____ Turma: _____

1 - Como você declara sua raça/cor?

- ☐ Preto
- ☐ Pardo
- ☐ Branco
- ☐ Amarelo
- ☐ Indígena

2- Você gosta de estudar Geografia ?

- ☐ Sim ☐ Não

Justifique sua resposta.

3- Você acredita que a Geografia pode ser ministrada em conjunto com outras disciplinas?

- ☐ Sim ☐ Não

Se sua resposta for afirmativa, com quais disciplinas a Geografia pode ser ministrada para facilitar o estudo?

4- Com qual frequência você costuma ouvir músicas?

- ☐ Diariamente
- ☐ Eventualmente
- ☐ Nunca

5- O samba, como gênero musical, faz parte do seu cotidiano?

- ☐ Diariamente
- ☐ Eventualmente
- ☐ Nunca

Como?

6- Sua família ou as pessoas que moram com você costumam ouvir samba?

- ☐ Sim ☐ Não

7- Você acredita que a música pode facilitar o aprendizado dos conteúdos abordados em Geografia?

- ☐ Sim ☐ Não

Apontamentos:

ANEXO B – Questionário Final – Geografia, samba e cidade

Questionário final - Geografia, samba e cidade

Nome: _____ Turma: _____

1- Na sua opinião, o uso do samba ajudou a compreender os conteúdos ?

() Sim () Não

Justifique sua resposta.

2- Na sua opinião, o uso dos materiais audiovisuais (pinturas, documentários e vídeos) contribuiu para compreensão dos conteúdos?

() Sim () Não

Justifique sua resposta

3- Na sua opinião, o uso do Jogo das Memórias contribuiu para compreensão dos conteúdos?

() Sim () Não

Justifique sua resposta

4- Qual dos valores civilizatórios afrobrasileiros você consegue observar de forma mais evidente no nosso cotidiano? (marque até 3 opções)

() Circularidade

() Corporeidade

() Ancestralidade

() Religiosidade

() Cooperativismo/

() Memória

() Oralidade

Comunitarismo

() Musicalidade

() Energia Vital

() Ludicidade

() Territorialidade/ Território

5- Qual parte do trabalho você mais gostou?

6- Qual parte das atividades poderia melhorar?

Apontamentos:
